Cécile DELORT

Promotion 2006-2009
Drôme - Ardèche - Vaucluse

ENSEIGNER LA MUSIQUE CONTEMPORAINE À L'ÉCOLE DE MUSIQUE

Quels enjeux pour l'apprentissage des élèves ?

CEFEDEM Rhône-Alpes

Merci à Nadia Jauneau-Cury et Robert Pascal
pour leur simplicité et leurs témoignages…

Merci aux enseignants, élèves, amis restés anonymes
qui ont contribué à nourrir mes réflexions…

Immense merci à ma famille
pour son soutien indéfectible…

SOMMAIRE

Introduction p. 4

I. La musique contemporaine et l'institution p. 5

1.1/ Essai de définition p. 5

1.2/ Ce que l'institution nous en dit (le cadre) p. 16

II. Des obstacles, des barrières ?... Comment les surmonter ? p. 19

2.1/ Des obstacles, des barrières ?... p. 19

2.2/ … Comment les surmonter ? … et pour quoi ? p. 22

2.3/ Autres enjeux/objectifs : p. 28

2.4/ Spécificité instrumentale p. 29

2.5/ Proposition de moyens possibles pour une entrée
en musique contemporaine : p. 32

Conclusion p. 35

Bibliographie p. 37

Annexes : p. 39

Annexe 1 : Extrait de *Cantate n°4* de Nicolas Bacri p. 40

Annexe 2 : Notice et extrait de *Bacchanale* de John Cage p. 43

Annexe 3 : Notice et extrait de *Jatekok* de Kurtag p. 45

Annexe 4 : L'échange et la rencontre ouvrent vers l'acceptation. p. 51

Annexe 5 : *Solo for voice 82* extrait du *Song Book* Volume II de John Cage p. 52

Annexe 6 : Extrait de *Stripsody* de Cathy Berberian p. 53

Annexe 7 : *...D'un désastre obscur »* pour mezzo-soprano et clarinette en la de Gilbert Amy p. 54

Annexe 8 : Extrait de *Tierkreis* de Stockhausen p. 57

INTRODUCTION

J'ai souhaité dans ce mémoire m'intéresser à la question de l'enseignement de la musique contemporaine au sein des écoles de musique. Ce questionnement est né de la confrontation de mes expériences institutionnelles et artistiques : en effet, au travers des années de mon parcours d'élève instrumentiste, chanteuse puis enseignante en milieu associatif et scolaire, la musique contemporaine s'est très rarement offerte à moi dans le cadre institutionnel. Elle est devenue une dominante de mon univers musical lorsque j'ai intégré le Chœur Britten.

Pourquoi donc au cours de ma formation, la musique contemporaine a-t-elle été si peu présente ? Aujourd'hui, ce regard rétrospectif m'amène au questionnement suivant : Qu'en est-il en 2009 de l'enseignement de ce répertoire dans les écoles de musique ? Se pose dans un premier temps, la difficulté de définir ce qu'est la musique contemporaine, par la grande diversité de courants qui la font vivre. Nous tenterons ensuite d'en dégager des concepts « phares ». Enfin, nous poserons la question des véritables enjeux liés à ce répertoire pour l'apprentissage des élèves et des circonstances favorables à leur ouverture à ce type de musique.

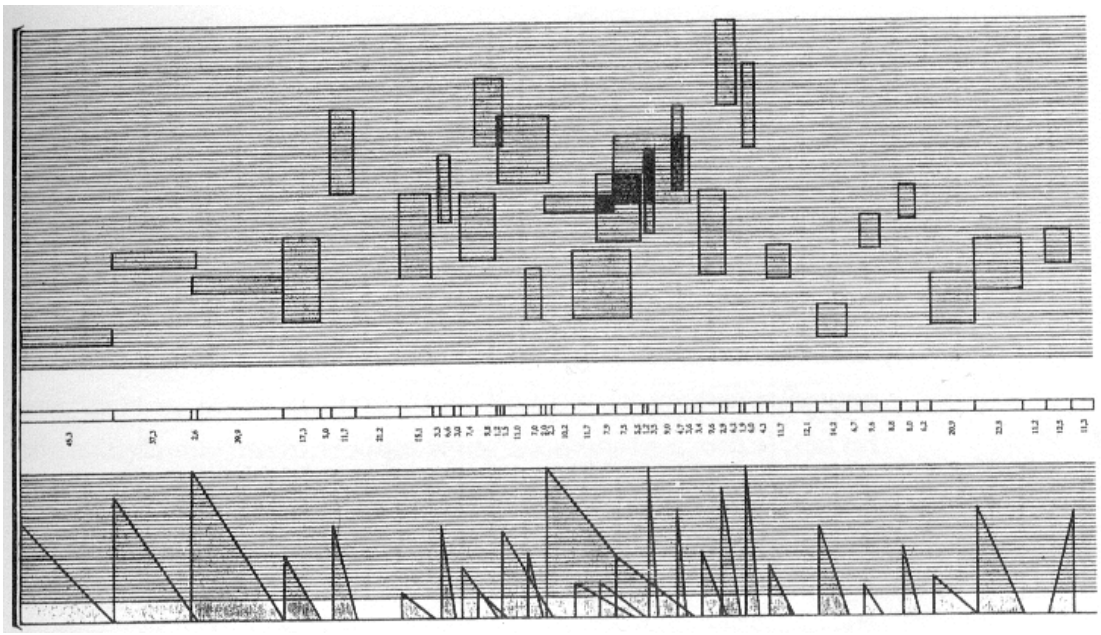
I - LA MUSIQUE CONTEMPORAINE ET L'INSTITUTION

1.1/ Essai de définition

Donner une définition unique de la musique contemporaine semble bien difficile. Les enseignants, élèves, compositeurs n'en ont eux-mêmes pas la même perception.

a/ Considérations d'ordre général :

Littéralement, le terme « contemporain » signifie « qui est du temps actuel » (Larousse) c'est-à-dire qui est du même temps que moi. Lorsque nous avons interrogé aussi bien les enseignants de musique que les élèves, c'est effectivement l'idée de « musique composée de mon vivant » ou de « musique composée par un compositeur ayant existé de mon vivant » qui ressort de façon significative. On peut néanmoins se questionner sur ce positionnement ne faisant pas nécessairement référence à des critères esthétiques ou musicaux objectifs mais uniquement à une notion de temps somme toute assez relative en fonction des personnes. Le seul fait qu'une musique soit du même temps que soi suffirait-il à en faire une musique « contemporaine » ? Ne serait-ce pas réduire la musique contemporaine à un seul critère, en en cachant peut-être d'autres tout aussi importants.



Karlheinz Stockhausen, *Elektronische Studie II*, Universal Edition, Vienne

On associe aussi souvent « musique contemporaine » à « langage contemporain », à savoir la musique écrite avec des codes différents de la notation traditionnelle ou faisant appel à des techniques nouvelles (que ce soit en utilisant toutes les possibilités de sons des instruments ou par la présence des machines).

Mais, là aussi, définir la musique contemporaine uniquement par cet aspect pourrait la réduire à un champ très restreint. Ainsi, les compositeurs sont encore nombreux à utiliser une notation conventionnelle pour écrire leur partition. Par exemple, les partitions de Nicolas Bacri[1] ou Thierry Escaich ne sont en rien graphiquement différentes dans leur édition de celles de Mozart ou Bach… et pour autant, on ne peut pas nécessairement dire qu'il s'agisse de compositions « classiques ». Certains compositeurs restent aussi fidèles à une notation dite traditionnelle tout en y ajoutant des signes d'écriture contemporaine (comme Gilbert Amy par exemple[2]).

Néanmoins cet « amalgame » entre musique contemporaine et notation contemporaine reste bien présent. Ainsi, lors des journées professionnelles organisées autour du thème : « Les nouveaux enjeux de la création musicale contemporaine »[3] à Grenoble en novembre 2008, Michel Rotterdam rappelle que, pour s'assurer que les futurs enseignants se soient un jour trouvés confrontés à ce type de musique, il est imposé par le ministère de la culture au concours d'enseignement de présenter « une pièce employant les "procédés" d'écriture contemporaine ».

Lorsque l'on se penche sur la définition des dictionnaires de la musique (quelle que soit leur origine), on s'aperçoit vite qu'il n'est fait nulle part référence à l'expression « musique contemporaine, ni même au mot « contemporain » de façon séparée. On trouvera une définition de chaque courant musical du XX° siècle de façon isolée des autres, mais aucune, les rassemblant sous un même vocable.

Le Grove détermine la musique au départ de *« la musique occidentale dans le plus pur style de la tradition, regardant principalement la musique comme une suite de sons et un groupe d'œuvres, et l'activité musicale se résume à de la composition, exprimée par une combinaison de sons. »* Le

[1] Compositeur, voir un extrait de la partition de la Cantate n°4 de Nicolas Bacri en annexe 1
[2] Compositeur, voir partition de …D'un désastre obscur. » en annexe 7
[3] Rencontre professionnelle nationale du vendredi 28 novembre 2008 à Grenoble sur le thème : Les nouveaux enjeux de la création musicale contemporaine

Grove cite ainsi l'OED[4] : *« Cet art noble, se rapproche d'une combinaison de sons en vue d'une forme de beauté et des émotions ressenties ; de plus, la science des lois et principes (de la mélodie, de l'harmonie, du rythme, etc.) par lequel cet art est régulé. »*[5]

« La musique contemporaine est la musique savante composée après 1945. » Cette définition est celle sur laquelle le Centre de Documentation de la Musique Contemporaine et son actuelle directrice se fondent pour définir cette musique, et situer ainsi leur rôle important de ressources dans ce domaine. Le site généraliste Wikipédia complète en disant : *« Le terme "musique contemporaine" désigne en général les différents courants de musique dite savante apparus après la fin de la Seconde Guerre mondiale et recherchant des voies, parfois de manière radicale, en dehors du système dit tonal, établi à partir de 1600 ».*

Cette définition englobe donc un très grand nombre de courants parfois très différents les uns des autres, fondés sur des éléments radicalement différents : dodécaphonisme, sérialisme, musique minimaliste, aléatoire, musique répétitive, musique concrète, musique spectrale, micro-intervalles, musique électro-acoustique et la liste n'est pas exhaustive ! Il semble de prime abord compliqué de trouver des « concepts communs » autres à ces mouvements que la définition donnée par Wikipédia. Mais, il faut noter que celle-ci met de côté les courants de musique de notre temps qui se sont rapprochés du champ tonal. Or ces courants sont bien existants malgré l'image de compositeur en rupture avec le passé souvent associée à l'idée de musique contemporaine.

Il paraît clair que le nombre de définitions possibles est grand, et que les termes « musique contemporaine » sont associés à des notions d'ordres différents. Il nous paraît donc important de dégager des éléments essentiels à une compréhension de ce que pourrait être la musique contemporaine, en nous penchant de façon « historique » sur les « évolutions musicales » du siècle dernier, et les caractéristiques de certains courants. Bien sûr, cette présentation succincte ne sera pas exhaustive. Notre objectif n'est pas celui de faire un historique complet de ceux-ci, mais bien de dégager des éléments caractéristiques et constitutifs, des concepts que recouvre la musique contemporaine.

[4] The Oxford English Dictionary
[5] The new Grove, dictionary of music and musicians, second edition, Londres, 2001

b/ Les « évolutions musicales » du XX° siècle

- Premier courant :

Un tournant important dans les langages musicaux et les styles eux-mêmes s'amorce avec l'œuvre de Claude Debussy, inspiré lui-même par ses prédécesseurs et plus spécialement Wagner, qui exploitera notamment le chromatisme lisztien jusqu'au paroxysme qu'il lie au sentiment de tension. On sent dans *Pélleas et Mélisande* de Debussy, l'influence du principe wagnérien de la mélodie continue. Il se souviendra également de *Parsifal* pour composer les interludes entre les tableaux. On a souvent entendu dire que « après Debussy la musique ne sera plus jamais ce qu'elle était » ; c'est sans doute à partir de cette affirmation que l'on a déterminé le début de ce que certains ont appelé « époque moderne ». Les raisons en sont que, tout en s'inscrivant dans une continuité avec ses prédécesseurs, il apporte de nouveaux éléments à la construction musicale, qui vont révolutionner la composition par la suite. En effet, il est le premier à vouloir s'affranchir de l'hégémonisme de la musique tonale. Il disait lui-même en parlant de la tonalité qu'il fallait « noyer la vieille dame ». Debussy remet à l'honneur les modes anciens (gamme par tons, mode pentatonique etc…). Avec lui, l'écriture se fragmente, la forme n'est plus figée mais se renouvelle. Il est essentiel de remarquer que Debussy donne une importance majeure à la sonorité, au timbre, qui deviennent tout aussi importants que l'harmonie, la mélodie ou bien le rythme. Ces notions de sonorité et de timbre sont déterminantes dans la pensée musicale contemporaine, elles influenceront un très grand nombre de compositeurs, dont Messiaen en France, qui utilisera dans ses compositions les agrégats ainsi que des modes, qui lui sont propres, et qui donneront des couleurs si particulières à son style, issus de fonds tirés de l'histoire, des cultures orientales et même des chants d'oiseaux.

- Deuxième courant :

Dans un deuxième temps, c'est Schoenberg qui s'inscrit également dans une filiation de Wagner et dira de lui : *« De Wagner, [j'ai appris] : 1. La façon dont il est possible de traiter les thèmes pour en obtenir le maximum d'expression ; l'art de les écrire à cet effet.*
2. Les parentés entre les notes et les accords.

3. La possibilité de traiter les thèmes et les motifs […] en sorte qu'on puisse les superposer à une harmonie sans se soucier des dissonances résultantes. »[6].

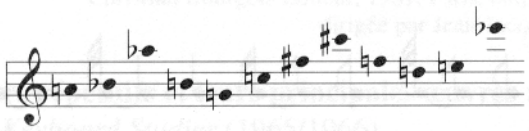
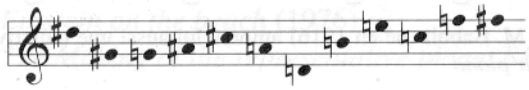
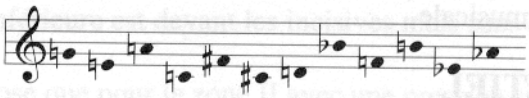
C'est lui qui rompt de façon radicale avec l'univers tonal même si, avant lui, Liszt écrit *Nuages gris* en 1881, pièce dépourvue de toute stabilité tonale précise, puis en 1885 *Bagatelle, sans tonalité*, au titre sans la moindre équivoque. Même si Wagner a déjà amorcé une révolution avec la « redécouverte » du chromatisme pourtant déjà présent à l'époque de la Grèce antique, dans les *madrigaux* de Gesualdo (qui restent néanmoins ancré sur une tonalité), et ressurgissant même à l'intérieur de la tonalité notamment dans le *Clavier bien tempéré* de Bach (ce qui fera dire à Schoenberg de ce dernier qu'il pourrait bien être considéré comme le « premier des compositeurs en musique à douze sons »), c'est Schoenberg qui suscite cette rupture. En 1909, Schoenberg écrit les *Trois Pièces pour piano opus 11* qui sont radicalement atonales et, dès 1920, il développe le dodécaphonisme et la technique sérielle qu'il vient d'inventer, dans plusieurs recueils pour piano.

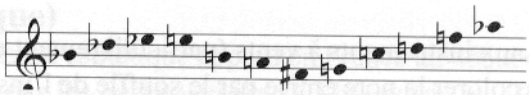
> *« Après nombre de tentatives infructueuses pendant environ douze ans, je pus établir les fondations d'un nouveau mode de construction musicale qui me parut apte à remplacer les différenciations structurales découlant auparavant de l'harmonie tonale. J'ai nommé cette méthode : méthode de composition avec douze sons qui n'ont d'autres parentés que celles de chaque son avec chaque autre. »*[7] A. Schoenberg

Issue du dodécaphonisme et de l'école de Vienne composée des trois compositeurs Schoenberg, Berg et Webern, la technique sérielle consiste à utiliser les règles de structuration qui régissent les hauteurs de la série dodécaphonique, et à les appliquer systématiquement aux autres paramètres du son (durées, intensités, modes d'attaques, timbres…). Elle atteindra son apogée dans les années 50. Elle influencera largement Stockhausen, et en France, Messiaen d'une certaine façon et surtout Boulez : le premier adopte le sérialisme par la série de valeurs et intensité ; le second s'emploiera dans un premier temps à radicaliser ce système d'écriture gouverné par la complexité combinatoire sérielle généralisée, rigoureuse et implacable, période de courte durée que l'on nommera « sérialisme intégral ». Puis dès 1954, avec *Le marteau sans maître*, Boulez assouplit les techniques sérielles et à partir de ce moment, ce terme, qui évolue vers « Post-sériel », se

[6] A. Schoenberg, *Le Style et l'Idée* (p. 140), 1931
[7] A. Schoenberg, *La composition avec douze sons*, textes réunis par Léonard Stein, trad. Christiane de Lisle, Le style et l'idée, 1941, Buchet/Chastel, 1977)

rapprochera plus d'un façon de penser la musique, de conceptualiser certains types de structures musicales au moyen d'opération de type sériel, que d'une application mécanique d'un système trop rigide.

Luigi Nono, *Il canto sospeso* (1956) :

Igor Stravinsky, *Threni* (1957) :

Jean Barraqué, *Concerto pour clarinette* (1968) :

Luciano Berio, *Sequenza n°VII* pour hautbois (1969) :

Brian Ferneyhough, *Superscriptio* pour flûte piccolo (1981) :

Quelques exemples de séries

Cette « révolution » reste majeure puisqu'elle a influencé jusqu'à aujourd'hui les techniques de composition. Désormais, les moments de repos et les règles harmoniques auxquels la tonalité nous avait habitués sont abolis, les points de repères traditionnels les plus familiers ont disparu.

- Troisième courant :

Au début du XX° siècle, les futuristes italiens se penchent et explorent « l'art des bruits » (Russolo, 1913). C'est une tendance qui marquera tout le siècle, inclure dans l'univers musical tout ce qu'on apparentait jusque-là au domaine du bruit. Dès la composition de *Amériques* (1918-1921), Varèse introduit des sons de sirènes ; dans *Densité 21.5* pour flûte seule (1936), il joue musicalement avec le bruit des clés. De son côté Cage, propose, lui aussi, d' « *explorer toutes les*

possibilités instrumentales non encore répertoriées, l'infini des sources sonores possibles, d'un terrain vague ou d'un dépôt d'ordures, d'une cuisine ou d'un living-room »[8]. Ainsi, lorsqu'en 1938, la danseuse et chorégraphe Syvilla Fort demande à Cage de composer la musique d'un ballet intitulé *Bacchanale*, ne disposant pas d'espace scénique suffisant pour installer un instrumentarium de percussions important, Cage a l'idée de disposer différents objets (morceaux de cuir, de bois, gomme, écrous, vis…) entre les cordes d'un piano pour en modifier le son naturel. Le « piano préparé »[9] est inventé, et devient ainsi à même de produire des sons aux timbres très différents, parfois plus proches de ceux d'instruments à percussions. A la suite de Cage, de nombreux compositeurs utiliseront les possibilités sonores diverses rendues possibles par la préparation du piano.

- Quatrième courant :

En 1952, avec 4'33'', pièce dans laquelle le pianiste approche et retire ses mains du piano sans en avoir joué une seule note, Cage invite l'auditeur à se pencher sur le silence et les bruits ambiants de la salle. L'attention n'est pas uniquement portée sur le son en lui-même, mais aussi sur les actes et les gestes reliés à la musique. C'est ainsi qu'apparaît la notion de théâtre musical qui sera largement exploitée par Kagel. En effet, il étend la notion de musique à l'acte visible qui produit la musique en lui donnant une valeur dramatique.

> *« Le nouveau théâtre musical n'est pas une forme de théâtre parmi d'autres, définie par son style, il est l'utilisation de la pensée musicale dans le domaine théâtral. »* Kagel

Berio, dans *Circles* pour harpe, deux percussionnistes et chanteuse, utilise ce procédé de théâtralisation également (la chanteuse se déplaçant en cercles au cours de l'exécution). Parmi les compositeurs ayant accordé une place importante au théâtre musical, et plus près de nous, on peut citer notamment Aperghis (*Enumérations* en 1988) et Globokar (*Un jour comme un autre* en 1979).

[8] *Pour les oiseaux*, Entretiens avec Daniel Charles, page 68, Paris, Belfond, 1976.
[9] Voir la notice et un extrait de la partition Bacchanale de John Cage en annexe 2

- Cinquième courant :

Après la seconde guerre mondiale, dans les studios du Club d'essai de la Radio-Télévision Française, Schaeffer (en collaboration avec Pierre Henry) imagine la possibilité d'organiser un univers musical au départ de sons acoustiques, enregistrés et manipulés en studio par le compositeur, et définitivement fixés sur un support magnétique. Il s'agit de ce qu'il nommera la « musique concrète ».

> *« Nous appliquons le qualificatif d'abstrait à la musique habituelle, du fait qu'elle est d'abord conçue par l'esprit, puis notée théoriquement, enfin réalisée dans une exécution instrumentale. Nous avons appelé notre musique « concrète » parce qu'elle est constituée à partir d'éléments préexistants, empruntés à n'importe quel matériau sonore, qu'il soit bruit ou son musical, puis composée expérimentalement par une construction directe, aboutissant à réaliser une volonté de composition sans le secours, devenu impossible, d'une notation musicale ordinaire. »*[10]

Le courant de la musique concrète va bouleverser profondément la pensée musicale de la seconde moitié du XX° siècle, et permettra de développer le territoire nouveau bientôt rebaptisé « musique électroacoustique » ou « musique acousmatique » (littéralement, le terme « acousmatique » se dit d'un son que l'on perçoit sans le visualiser). Ce mouvement permettra de donner une autonomie constructive à un paramètre longtemps considéré comme secondaire : le timbre, que Schaeffer détermine comme étant les propriétés morphologiques du son.

L'avènement de l'ordinateur contribue, lui aussi, à un nouveau mode de production musicale faisant uniquement appel à des sons d'origine électroacoustique. C'est en 1950, dans les studios de la radio de Cologne (où Stockhausen est un des premiers à travailler) qu'ont lieu les premières expériences. Ainsi, à l'aide de générateurs de fréquences, il devient possible de contrôler à priori tous les paramètres du son offrant des possibilités astronomiques.

[10] P. Schaeffer, *Polyphonies*, Paris, 1949

- Sixième courant:

Après toutes ces évolutions, dans les années 1980, un courant regroupant une grande variété de styles qu'on nommera « post-moderniste » se démarque volontairement de la notion de modernité ou d'avant-gardisme. Musicalement, cela se caractérise par un retour à la tonalité ou la modalité, à une carrure rythmique régulière, à une plus grande simplicité formelle ainsi qu'à des techniques de collages, emprunts voire citations, cherchant à retrouver une immédiateté de la perception et une simplicité de la structure, de façon à retisser des liens avec un public en rupture avec les « extravagances » de la modernité.

c/ Notions émergentes :

Ainsi, bien que ces courants soient très différents les uns des autres, plusieurs notions importantes nous apparaissent en émerger : recherche, invention et innovation.

RECHERCHE:

« Le terme "recherche" recouvre un sens très large, dont le contexte est souvent lié à un domaine d'étude. Ce terme est utilisé pour représenter une étude approfondie ou une investigation basée sur une compréhension (intelligence) méthodique et une conscience critique du champ de connaissance abordé. Ce mot est donc utilisé dans un sens inclusif lui permettant de s'adapter aux nombreuses activités qui peuvent supporter un travail original et innovant dans l'ensemble des domaines académiques, professionnels et technologiques, incluant les "humanities", et arts traditionnels, de la scène ou de création. Il n'est en aucune façon employé dans un sens limitatif ou restreint, ou se référant seulement au sens traditionnel de "méthode scientifique". »[11]. À la lumière des expériences menées par les différents compositeurs des courants évoqués, la musique contemporaine impliquerait cette notion de distanciation, cette analyse du domaine de l'écriture musicale, de la création, et une conscience de l'héritage musical qu'apporte le passé (qu'on choisisse de s'inscrire dedans ou contre).

[11] Descripteurs de Dublin, 2003

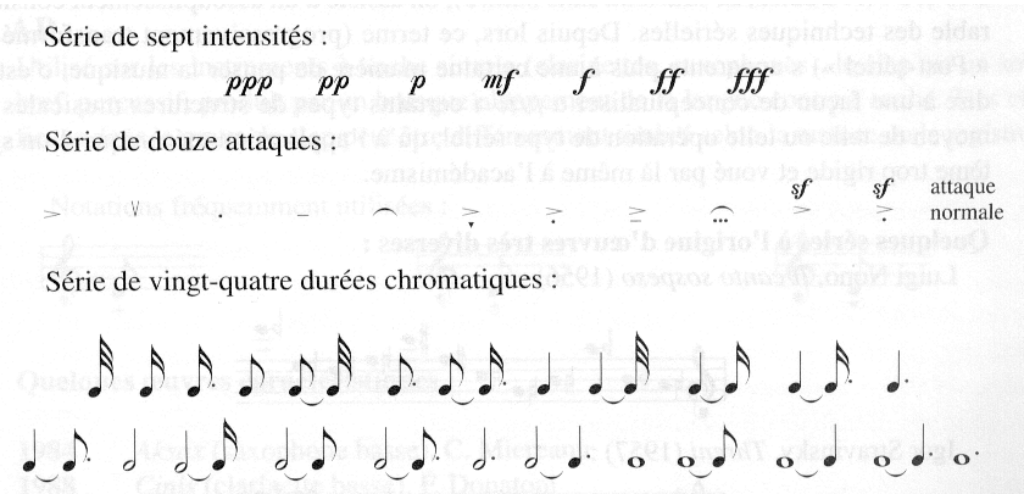
INVENTION :

Selon l'Institut National de la Propriété Industrielle, *« l'invention doit être nouvelle, c'est-à-dire qu'elle ne doit pas porter sur une innovation qui a déjà été rendue accessible au public, quels qu'en soient l'auteur, la date, le lieu, le moyen et la forme de cette présentation au public . ». « Enfin, l'invention doit impliquer une activité inventive, c'est-à-dire qu'elle ne doit pas découler de manière évidente de la technique connue par "l'homme du métier". »* Ces définitions ne s'appliquent évidemment pas directement à la musique, elles touchent le champ d'application des brevets. Ces définitions impliquent néanmoins qu'une invention est quelque chose de neuf, de jamais produit auparavant, une « nouveauté ».

INNOVATION :

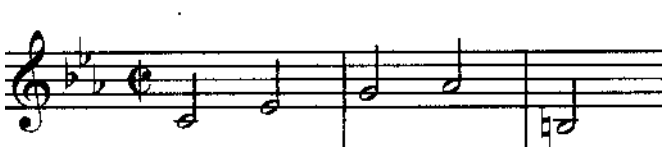
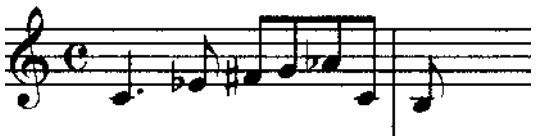
Les principes d'innovation et d'invention sont assez proches. Une innovation se distingue d'une invention dans la mesure où elle s'inscrit dans une perspective applicative. Il s'agit d'introduire une nouveauté, un changement dans un domaine précis (Science, gouvernement, mœurs, arts…). Le manuel d'Oslo de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) propose les définitions suivantes *« On entend par innovation technologique de produit la mise au point/commercialisation d'un produit plus performant dans le but de fournir au consommateur des services objectivement nouveaux ou améliorés. Par innovation technologique de procédé, on entend la mise au point/adoption de méthodes de production ou de distribution nouvelles ou notablement améliorées. Elle peut faire intervenir des changements affectant – séparément ou simultanément – les matériels, les ressources humaines ou les méthodes de travail »*[12]. Si la musique ne peut pas être considérée de la même façon qu'un produit, on peut, malgré tout, extraire de cette définition un rapport avec les courants précédemment cités : la notion d'amélioration, par conséquent d'avancée, qui semble intéressante lorsqu'il s'agit de qualifier la musique contemporaine. On peut évoquer l'exploration de « possible » entrevu par les procédés mis en œuvre par un compositeur mais qui reste non exploité par lui. Par exemple, Messiaen en 1949 propose dans la *Deuxième de ses quatre études de rythme* (mode de valeurs et d'intensités pour piano) la combinaison rigoureuse de trois séries différentes sur un mode de hauteurs donné. Il apporte donc une nouvelle possibilité du champ d'application de la technique sérielle et développe donc une innovation.

[12] *La mesure des activités scientifiques et technologiques,* Manuel d'Oslo, Principes directeurs pour le recueil et l'interprétation des données sur l'innovation, 3e édition, Éditions OCDE, 2006



Séries de valeurs et d'intensité d'Olivier Messiaen

Sur ces notions de recherche et d'innovation Robert Pascal[13] nous dit *:« Il faut pour que la musique soit contemporaine une idée de recherche, non pas de recherche volontaire mais une idée de s'inscrire dans une démarche historique qui aille de l'avant. » « Dans aucun cas, une démarche de musique contemporaine ne peut accepter de rester dans le confort qu'offre le passé.»*[14]

Dans cet esprit, il est intéressant de citer ce que Mozart a fait, à son époque, dans la *Fantaisie KV475* : insérant une appoggiature au thème de *l'Offrande Musicale* de Bach, il crée ainsi un nouveau thème à partir de l'ancien, qui lui offre de nouvelles perspectives de développement :

Commencement de *l'Offrande Musicale* de Jean-Sébastien Bach

Commencement de la *Fantaisie KV 475* de Wolfgang Amadeus Mozart

[13] Robert Pascal, compositeur, professeur de composition au CNSMDL
[14] Extrait de l'entretien ayant eu lieu le lundi 18 mai 2009

Alors, oui, l'idée que la musique contemporaine soit quelque chose d'extrêmement diversifié, inventif, innovant, attaché à un héritage historique mais profondément tendu vers l'avenir, en constante évolution du fait de recherches, nous semble une définition bien plus cohérente et ouverte à la réalité créatrice d'aujourd'hui. La musique contemporaine ne serait-elle pas, en effet, la musique des possibles, la musique des croisements, des rencontres ; une musique évolutive et profondément contextualisée dans une pensée contemporaine, justement parce qu'elle est de notre temps ? C'est peut-être pour toutes ces raisons que la part accordée par l'institution à la musique contemporaine, à la création, est si importante.

1.2/ Ce que l'institution nous en dit :

a/ Schéma directeur de 1984 :

On peut noter que la préoccupation pour la musique contemporaine est présente dans le Schéma directeur de 1984, même si ce n'est à l'époque qu'à travers une seule ligne ! Il précise d'ores et déjà l'importance de la prise en compte des musiques « de notre temps » dans leur dimension de création, mais aussi avec le lien création et diffusion sur un territoire local tout au long du parcours de l'élève : *« ...Il conviendra de favoriser l'accès à un répertoire dont la diversité devra être croissante avec la progression des études [...]Ce répertoire devra pour chaque étape du cursus prendre en compte la création à notre époque. Il conviendra en outre d'établir des liens privilégiés entre les fonctionnements pédagogiques et la vie musicale locale dans ses dimensions de création et de diffusion »*

Cette préoccupation apparaît comme grandissante, ou du moins plus affirmée dans les documents officiels ultérieurs.

b/ Schéma Directeur de 1991-1992 :

Dans le Schéma Directeur de 1991-1992, on peut noter que l'accent est mis sur plusieurs points : la création, la diffusion, l'improvisation et l'écriture. Le fait que la diffusion et la création sont une des composantes mêmes du projet pédagogique est largement souligné dans l'ensemble du

document. Dès le 1° cycle, l'idée de construire un répertoire, enrichi de création, est souligné puis repris dans les cycles ultérieurs : « *élaboration d'un répertoire ; renouvellement notamment par des commandes, et diffusion de ce répertoire »*.
Les objectifs par cycle semblent un peu plus déterminés, et dès le cycle 1, il y a une ouverture vers la dimension créatrice : *« l'apprentissage de l'écriture n'est pas à exclure* », il y est fait aussi mention d' *« invention »* ainsi que d' « *improvisation* ». Dès le cycle 2, le positionnement institutionnel est réaffirmé en indiquant qu'il y aura *« participation à des projets de création »* et qu'un des points à aborder sera *« apprendre à écrire »*. La présence des activités d'invention est pour chaque cycle citée, notamment par l'improvisation sur laquelle l'accent est vivement mis.

c/ Schéma Directeur de 1996 :

En 1996, les objectifs sont toujours tournés vers un *« enseignement riche et diversifié »* (allant du classique au contemporain, aux musiques traditionnelles et au jazz)
Les *« activités d'invention »* sont toujours explicitement nommées dès le cycle 1, celles d'improvisation sont nommées pour le cycle 2 à aborder selon *« différentes approches »*. En cycle 3, l'accent est mis sur une *« culture ouverte à tous les courants de musique contemporaine ».*

d/ Schéma d'Orientation Pédagogique de 2008 :

Dans le Schéma d'Orientation Pédagogique de 2008, les préconisations présentées plus haut sont encore réaffirmées. Mais une plus grande ouverture au croisement des arts est faite ainsi qu'à la dimension d'innovation : « *Un schéma national d'orientation pédagogique doit, ainsi, se situer à la lisière entre l'innovation qu'il encourage et la nécessité de structuration institutionnelle.*
Il s'agit bien, au delà de l'acquisition des techniques indispensables :
-d'encourager l'ouverture d'esprit, la curiosité, le besoin de découverte et la diversité des approches […]
- de relier les démarches de création et d'appropriation d'un patrimoine »

Les démarches d'invention sont très fortement mises en avant comme faisant partie des « *enjeux pédagogiques qui apparaissent comme prioritaires aujourd'hui, les démarches liées à l'invention (écriture, improvisation, arrangement, composition) constituent un domaine important de la formation des instrumentistes et des chanteurs. Elles ne devraient pas être différées, mais faire*

l'objet d'une initiation dès le 1° cycle. L'ouverture aux dimensions technologiques du traitement du son en fait partie également. »

Jusqu'ici, jamais les choses n'ont été aussi clairement posées, mesurant l'importance que l'institution souhaite donner à ce type de démarche profondément construite sur la créativité des élèves, sur l'idée d'une musique vivante dans son temps :
« *En contribuant à cet effort d'éducation musicale, il s'agit bien de donner aux jeunes d'âge scolaire les bases d'une conscience contemporaine du phénomène sonore et musical… »*

A partir du 2° cycle, l'élève se trouvera confronté à la création contemporaine de façon très explicite dans le cadre des pratiques d'ensembles : « *des esthétiques diverses dont une part de création contemporaine ».*

Si, comme on peut le constater, la préoccupation d'une innovation musicale est bien présente par plusieurs entrées dans les différents textes officiels, et ce depuis 1984, on peut néanmoins se questionner sur la pratique, aujourd'hui, de cette « innovation musicale », qui va de l'improvisation à la musique ou à la création contemporaine au sein de l'école de musique. Lorsque l'on questionne les enseignants, mais également les élèves de différentes écoles de musique, il semble clair que ces démarches ne sont pas encore devenues incontournables. On entend encore bien peu de « musique contemporaine » dans les lieux de diffusion en lien avec ces institutions. Nombre d'élèves avouent ne l'avoir jamais pratiquée, même si les professeurs reconnaissant ne pas l'enseigner sont devenus rares…

Pourquoi, alors que les directives données dans les documents officiels sont très claires, la musique contemporaine, les démarches d'innovation sont-elles encore exceptionnelles ? Pourquoi donc, alors même que cela a été préconisé depuis plus de vingt ans, cela ne s'est pas trouvé complètement mis en œuvre ? Quels sont les obstacles, les barrières qui empêchent cette réalisation ?
Sont-ils réels et comment pourrait-on les surmonter afin de pouvoir réellement définir les enjeux liés à ces types de pratique musicale ?

II . Des obstacles, des barrières ? Comment les surmonter ?

Comme nous le voyons, la musique de notre temps est une préoccupation réelle de l'institution dès le commencement de l'apprentissage musical et tout au long des cursus. Mais il semble néanmoins, si l'on interroge aussi bien les enseignants que les élèves, que le passage à la pratique ne soit pas aussi facile que ce que l'on aurait espéré.
Pourquoi donc la musique contemporaine n'est-elle encore que trop peu présente dans l'apprentissage des élèves d'aujourd'hui ? Quelles peuvent être ces barrières si grandes qu'elles paraissent infranchissables ? Y aurait-il des difficultés spécifiques liées à ce répertoire ? Et si ces barrières existent, alors quels pourraient être les moyens de les contourner voire de les faire tomber ?

2.1/ Des obstacles, des barrières ?...

Pour recenser ces « obstacles », j'ai enquêté auprès d'enseignants mais également d'élèves. L'ensemble de ces enquêtes souligne le même type de réflexions, de constats que l'on pourrait peut-être regrouper sous deux grandes catégories :

a/ La musique contemporaine serait réservée à des « initiés »

Il est vrai qu'il est très souvent opposé à la pratique de la musique contemporaine le fait que l'abord de la partition en elle-même est difficile. Elle est souvent écrite avec ce que l'on a appelé des procédés d'écriture contemporaine soit des codes la plupart du temps inconnus des élèves (parfois aussi du professeur). Même si la partition est fournie avec son « mode d'emploi » (lorsqu'il existe), il n'est pour autant pas toujours simple de connaître l'effet sonore attendu par le compositeur. Les élèves passent alors un temps fou à chercher à « comprendre comment ça marche » sans être réellement certains du résultat, ni de la pertinence de celui-ci par rapport au souhait du compositeur. Dans l'immense diversité musicale de la création contemporaine, il peut être profondément angoissant de tâtonner même si en elle-même cette démarche constitue un apprentissage réellement important.

D'autre part, il existe aussi une réelle difficulté à entrer en contact avec la musique en elle-même. Combien de fois entend-on dire : « Ce n'est pas beau », « C'est bizarre », « Ça me met mal à l'aise », « C'est difficile à écouter », « Ça ne sonne pas bien » ! C'est la question du manque de repères qui se dégage de ces affirmations, dans le cas présent, celle des élèves et du public. L'environnement culturel, malgré le modernisme, reste imprégné de musique modale et tonale. Par ailleurs, une langue que l'on connaît est celle dont on maîtrise le langage, que l'on a entendue donc pratiquée par l'écoute (ainsi du bébé pour sa langue maternelle)… Il en est de même pour la musique : On connaît la musique dans laquelle nous avons des repères, que l'on a pu entendre, écouter… une musique que l'on identifie car on en a les clés, une musique que l'on reconnaît ! Toute musique différente est déroutante : Ainsi lorsque la musique turque est arrivée en Europe occidentale à la période classique, elle n'a pas remporté l'adhésion du grand nombre…

Au milieu du XX° siècle, le fossé entre le compositeur et l'auditeur s'est creusé, réelle cassure entre une musique et le public, liée à la rupture avec la musique modale et tonale. Au moment où la musique savante se « contemporainisait » avec l'école de Vienne et se « coupait » du public, l'apparition du jazz a rebâti la notion de tonalité et rencontré un public. Néanmoins, lorsque le jazz s'est modernisé et est devenu « free » (se détachant des structures harmoniques « habituelles » du jazz), le grand public n'a majoritairement pas suivi cette évolution. Le Free jazz est devenu une musique pour un public réservé. Aujourd'hui, le fond culturel du « grand public », à travers les médias, est la chanson et les Musiques Actuelles Amplifiées, dont les composantes harmoniques sont extrêmement tonales à la base. À la lumière de tous ces éléments, on peut déduire que le fond culturel « occidental » - langue maternelle du grand public - est et reste extrêmement proche du langage tonal. Il me semble que l'évolution des techniques électroacoustiques généralisée à tous les médias induira progressivement une perception différente des possibles en musique, par exemple le bruitage stylisé dans les musiques de film qui habituent le public à une autre perception de l'organisation des sons.

Le langage contemporain étant proportionnellement peu diffusé et extrêmement diversifié, on comprend la difficulté ressentie face à une partition dont on ignore le code ! Il faut bien souvent à l'auditeur une démarche volontaire pour aller à la rencontre de la musique/création contemporaine.
Alors, cette démarche volontaire nécessaire pour le public, ne devient-elle pas une nécessité pour le professionnel qu'est l'enseignant ?

b/ Certaines difficultés semblent, elles, être liées à la question des « compétences ».

La musique contemporaine ne serait pas accessible à tous : il serait nécessaire d'avoir acquis un certain niveau de technique instrumentale pour pouvoir l'aborder ; la pratique de la musique contemporaine entraînerait le risque de prendre des mauvaises habitudes (de son, de posture etc…) ou pire même d'abîmer l' « instrument » (par exemple chez les chanteurs). Faut-il donc avoir installé obligatoirement des « bases » instrumentales solides pour pouvoir pratiquer la musique contemporaine, ne peut-on pas imaginer débuter avec elle ?

Lorsqu'on interroge les enseignants, l'argument que le répertoire contemporain est inadapté ou trop difficile pour les élèves revient souvent. Il est vrai que certaines pièces ne sont pas abordables par des débutants, mais on peut en dire autant de tout répertoire : aucun professeur ne songerait par exemple à faire travailler le *concerto pour piano* de Schumann à un élève débutant ou bien à une chanteuse de cycle 2 la *cavatine de Norina* dans *Don Pasquale* de Donizetti ! Le fait que le répertoire ne soit pas classé de façon systématique ne simplifie sans doute pas les choses : des œuvres étant créées en permanence, il semble effectivement difficile de tenir à jour un « répertoire » selon le niveau et l'instrumentation.
Il est à noter que certains instruments (sans doute est-ce lié à leur histoire ?) disposent d'un répertoire assez vaste pour tout niveau technique et relativement connu des enseignants. On peut citer entre autres pour le piano : *Jugendalbum* de Schumann, des *petites pièces* (menuets, etc.) ou les *inventions à 2 voix* de Bach, *Mikrokosmos* de Bartok et encore plus près de nous *Jatekok* de Kurtag[15]. Il existe aujourd'hui un certain nombre de méthodes instrumentales utilisant le langage contemporain. Le répertoire contemporain de flûte traversière est par exemple, très important et ce langage est couramment utilisé dans les « méthodes » pour débuter l'apprentissage de l'instrument (des pièces intégrant des jeux de sonorité avec l'embouchure seule).

La question des « compétences » ne se pose pas uniquement du point de vue des élèves ; elle est aussi très présente chez certains professeurs interviewés. Ne se considérant pas comme spécialistes du répertoire ou n'ayant pas eu souvent l'occasion de le pratiquer, ils considèrent ne pas avoir les compétences pour l'enseigner. Il s'agit sans doute plus d'une question de « légitimité » que ressent l'enseignant qu'une réelle question de compétence selon moi (combien de fois ai-je entendu lors de mes interviews : « je ne connais pas cette pièce, je ne l'ai pas jouée donc je ne me sens pas capable de l'enseigner » ?). Les enseignants sont formés à mettre en place

[15] Voir la notice et un extrait de la partition *Jatekok* de Kurtag en annexe 3

des dispositifs adaptés à différentes situations d'apprentissage, liées à des objectifs et des contextes musicaux spécifiques à chaque pièce. Ainsi lorsqu'on regarde avec attention les réponses faites par les élèves sur la façon dont ils ont abordé le répertoire contemporain, la plupart des dispositifs mis en place auraient pu être utiles également avec d'autres répertoires.

Il paraît évident que chaque enseignant ne peut être spécialiste de tous les répertoires. De même, il ne peut être spécialiste de tous les instruments et de toutes les esthétiques. Doit-il pour autant limiter le répertoire qu'il enseigne à son instrument, sa propre esthétique, son répertoire de référence ? L'organisation des conservatoires, bien qu'étant en pleine évolution, a tendance à enfermer l'apprenant sur un instrument et une esthétique ; alors, que dire si on limite aussi le répertoire à une ou deux époques données ?…

Ce « constat » suscite plusieurs questions : des enseignants ne semblent pas perturbés d'enseigner la musique baroque sans en maîtriser forcément l'ensemble des clés d'interprétation et de construction. En revanche ils sont plus réservés sur la musique contemporaine…

Par ailleurs, une question de temps revient de façon récurrente : « On n'a pas le temps de tout faire, il vaut mieux se concentrer sur le répertoire classique plus facile d'accès et permettant d'installer de bonnes bases tout de suite. » Cette réflexion pose sous un autre angle la question de priorité du répertoire, mais surtout des objectifs techniques indispensables à acquérir. Serait-il donc impossible d'acquérir de bonnes bases en pratiquant la musique contemporaine ?

2.2/ … Pour quoi et comment les surmonter ?

a/ Expérience de projet d'établissement rapporté par Nadia Jauneau-Cury[16] :

« Il s'agit d'une expérience forte, cette rencontre avec Bernard Cavanna. D'abord c'est un homme gentil, pédagogue lui-même. On a monté avec lui la *Messe Un jour ordinaire*, pièce et expérience fabuleuse. Au départ, il a composé cette pièce après avoir rencontré un cinéaste qui avait tourné *Galère de femmes* qui raconte le parcours de femmes en prison. Cavanna s'est plus particulièrement intéressé au cas de Laurence, toxicomane. Lorsqu'elle sort de prison, elle passe d'association en association pour essayer de se réinsérer, de trouver un emploi, mais elle sombre

[16] Professeur de chant

dans une déchéance totale et va se suicider. Cavanna a écrit cette messe pour chœur, 2 solistes lyriques (soprano et ténor) jouant le rôle de l'institution et une soprano léger qui incarne Laurence. Dans la pièce, il y a des bribes des interventions de Laurence en prison, interprétées par la chanteuse. Les solistes présentent les réponses faites par l'institution à Laurence et le chœur commente avec des mots de la Messe ou bien en allemand avec des intonations proches du nazisme. Cavanna est venu autour de ce projet, les élèves ont pu échanger avec lui, lui poser des questions, soulever des questionnements. Les élèves ont travaillé en chœur, des professionnels assuraient les parties solistes. Cavanna a même chanté dans le chœur avec les élèves. Il y a eu une soirée consacrée à la diffusion du film, les élèves ont pu voir le trajet de Laurence. Quand ils ont chanté, ils savaient de quoi ça parlait. Et c'est la vie, la vie d'aujourd'hui. Ils ont participé à ça et c'est irremplaçable. Nous, les professeurs de chant, nous les avons surtout accompagnés dans cette expérience. Bien sûr les élèves nous ont demandé de revoir en cours tel ou tel passage, mais, nous avons vécu cette expérience avec eux, même si nous n'avons pas été extrêmement acteurs sur le plan de la pure technique vocale. »[17]

Au travers de ce témoignage, plusieurs enjeux liés à ce projet de musique contemporaine sont apparus :

- Tout d'abord, il semble que ce projet ait réussi à interpeller les élèves probablement par la nature du projet en lui-même et par son propos (qui parle de choses de tous les jours, du combat de gens « ordinaires » dans la vie de tous les jours…). Ce projet musical est construit autour et sur des préoccupations de son temps, il est ancré dans son époque. Il assume un engagement politique dans le sens où il fait référence à ce qui se passe dans la vie de la cité, dans les débats de société. Le choix du thème de cette œuvre est donc loin d'être anodin. Il s'agit d'un projet profondément ancré dans une pensée et dans un engagement contemporains. Dans sa mise en œuvre, le choix de l'équipe pédagogique de l'envisager autour de la rencontre avec le compositeur et la projection du film de Jean-Michel Carré fait que le contexte de l'œuvre est extrêmement défini. Les élèves ont pu voir et entendre comment l'œuvre musicale avait été écrite. C'est ainsi qu'ils ont été « touchés ». Une ouverture à la pensée et la conscience sociale contemporaines peut donc aider à la compréhension d'un courant artistique et ouvrir à l'art contemporain.

[17] Ce témoignage et les suivants sont des réécritures de mise en forme des entretiens ayant eu lieu à Grenoble le 18 mai et à Lyon le 11 Mai 2009.

- Ensuite la rencontre avec le compositeur est déterminante. Elle permet de mieux saisir le contexte d'écriture de l'œuvre mais aussi de pouvoir échanger avec le compositeur, le questionner et bien plus, de stimuler l'envie d'aller plus loin de part et d'autres. La musique contemporaine doit se transmettre et selon le compositeur Robert Pascal, a ce rôle de transmetteur. Emmanuel Cury[18], pour sa part, parle même de « virus de contact » qui peut être intéressant car « virulent » et contagieux. C'est un élément qui nous est apparu important dans l'ensemble de nos enquêtes : La plupart des personnes qui sont entrés en contact avec la musique contemporaine d'une façon ou d'une autre, l'ont été par le biais de personnes passionnées (que ce soient des enseignants, des compositeurs…). « Parler de musique contemporaine c'est déjà faire acte de transmission, c'est raconter quelque chose de son savoir » selon François Rossé[19]. L'idée que la musique contemporaine s'aborde dans le cadre de rencontres, de transmission, est donc fondamentale car le contact humain est enrichissant, stimulant, et ouvre le chemin de l'acceptation[20].

- Le positionnement de l'enseignant est particulier : il ne se considère pas comme un spécialiste mais il accompagne néanmoins les élèves au long du projet qu'il vit avec eux. On s'éloigne ainsi de l'idée de « maître » qui a atteint le plus haut degré de sa pratique artistique et la dispense à ses élèves, pour aller vers l'idée de donner aux élèves les clés de leur liberté et de favoriser l'émancipation. On va ainsi plus vers le fait de penser l'enseignement comme un accompagnement qui fait de l'élève un acteur, un créateur de sa pratique, et non un artisan s'effaçant devant un texte, un simple exécutant d'une œuvre écrite. Pour aller plus loin, le fait que ce projet rassemble des professionnels, des enseignants et des élèves dans la dynamique d'avancer ensemble nous paraît très intéressant. Ce type de projet permet aux élèves bien évidemment d'évoluer, mais pas seulement, l'équipe pédagogique elle aussi semblant s'y alimenter. La barrière « hiérarchique » entre élèves et professionnels semble s'atténuer, tous sont alors des musiciens faisant partie d'une même « communauté pédagogique »[21] qui avance ensemble.

[18] Directeur du CRR de Grenoble
[19] Compositeur
[20] Voir le témoignage de Robert Pascal en annexe 4
[21] Expression empruntée à Emmanuel Cury

b/ Témoignage de Robert Pascal :

« Les premières expériences de composition que j'ai faites pour des élèves l'ont été à la demande de Gérard Authelain[22] pour les Mômeludies donc pour des enfants non musiciens. Je n'ai pas travaillé sur le terrain avec eux au préalable, j'ai composé à leur intention sans les connaître. Ça s'est bien passé, mais j'ai eu des surprises. La première partition que j'ai écrite s'appelle : *Papillon du Japon*. Je pensais qu'il fallait pour tenir l'attention des enfants leur proposer quelque chose qui se passe dans un tempo relativement rapide… Malgré cela, je n'ai pu résister à mon besoin de leur écrire une pièce jouant plutôt sur la subtilité, et dans un temps lent. J'ai été très étonné de voir que ça fonctionnait. Les enfants ont été capables de se situer dans cette espèce de concentration sur du « pas beaucoup » en termes de volume et sur du « pas facile » en termes d'intonation par exemple (il y a des intervalles qui ne sortent pas tout seuls et parfois c'est à trois voix…). »

- Dans ce projet, nous voyons clairement que la musique contemporaine n'est absolument pas réservée à des « initiés », et qu'elle peut être accessible aux débutants, puisque les enfants concernés ne sont pas musiciens. Le tout est, comme pour tout répertoire, de bien choisir la pièce à proposer à des élèves dans leurs premières années de pratique. Les pièces écrites pour les élèves débutants ne sont parfois pas bien connues des enseignants, néanmoins elles existent pour tous les instruments.

- Le travail de ce projet nous montre aussi que cela permet de développer l'attention et l'écoute. Bien sûr ces enjeux ne sont pas spécifiques à la musique contemporaine, mais le travail sur le timbre et les sonorités demandent une attention plus particulière, formant l'écoute. Ces éléments sont également revenus souvent lors de notre enquête. Par exemple, aborder la musique utilisant les quarts de tons permet de développer une perception plus attentive à la justesse qu'avec la musique construite sur l'échelle traditionnelle de la gamme tonale.

- Un point important soulevé par Robert Pascal dans son témoignage est l'ouverture d'esprit des enfants qui n'ont pas d'a priori. Ils sont en effet très réactifs et ouverts à tout type de musique. Pour les tout-petits (à l'âge des classes d'éveil ou d'initiation), la matière acoustique est tout de suite préhensible : ils peuvent manipuler les éléments sonores même s'ils n'ont pas de technique instrumentale, de formation musicale et n'ont jamais été confrontés à une partition.

[22] Fondateur et directeur du CFMI de Lyon jusqu'en 2003, initiateur de l'expérience des « Mômeludies » qui a pour objectif de permettre aux élèves d'écoles élémentaires et de collèges de jouer la musique de leur temps dans toute sa variété et sa richesse.

c/ Expérience rapportée par Nadia Jauneau-Cury au sujet d'un projet de classe de chant :

« Il y a quelques années, nous avons invité Monica Jordan[23] qui fait partie de l'ensemble de musique contemporaine Aleph[24] pour venir faire un travail avec nos élèves sur les *Song books* de John Cage[25]. Et là, c'était extraordinaire parce que la musique est complètement aléatoire et donc abordable par tout le monde. Il n'est pas indispensable d'être chanteur pour s'y essayer et obtenir un résultat respectueux des consignes données. En termes de langage d'ouverture d'esprit pour des jeunes élèves, c'était passionnant. Je me rappelle d'une consigne : faire une action dans un temps donné et c'était amplifié. Il s'agissait d'une consigne extrêmement large, ouvrant la porte à de très multiples possibilités. Parmi nos élèves, nous avions un garçon très intelligent et drôle qui faisait des études de médecine et qui disait : « Ça peut être suturer un pied de porc ? », alors la chanteuse a dit : « Oui, pourquoi pas ? ». Il était en quatrième année de médecine, celle où il apprenait à suturer ; alors, en effet dans le spectacle, il est arrivé sur scène, il y avait une table, il y avait un temps précis effectivement d'intervention, il y avait certaines consignes. Toute l'action de la suture s'est déroulée avec des micros placés très près des mains de l'interprète : l'enfilage des gants, de l'aiguille, la pénétration de l'aiguille dans la chair, le bruit du fil, les ciseaux, la coupure du fil etc. La salle, amusée au début, oubliait de rire et la qualité de la concentration est devenue quasi palpable. Je trouve que ce travail réalisé sur les pièces de John Cage est un exemple intéressant : Je ne sais pas si on peut dire que du point de vue du développement vocal, il s'est passé quelque chose de spécial. Mais en tout cas, il se passait des choses, du point de vue d'une découverte d'une forme de musique et de répertoire […] Certains élèves comme cet étudiant en médecine sont rentrés complètement dans le jeu et ont « pris leur pied » là-dedans et ça fait partie de leur monde musical maintenant. D'avoir rencontré cela, d'avoir vu ce que leurs camarades avaient imaginé, d'avoir confronté tout cela avec la présence de la chanteuse qui les guidait et qui donnait quelques pistes, ça, c'était vraiment très intéressant. Tout est musique, et l'élève qui abordait ce travail avec un peu de scepticisme et une touche d'ironie a découvert l'exigence d'une consigne, la précision d'un geste et d'un son. Ce n'est pas « n'importe quoi » ! Et voilà une expérience dans laquelle il s'est trouvé valorisé tout en apprenant énormément de choses. Cette expérience, pour un élève de classe de chant, débutant, qui n'est pas encore « formaté » à la culture bel cantiste, apporte à la fois une ouverture d'esprit, une mise en confiance, une liberté du geste musical, tout en développant sa rigueur et sa concentration, bref toutes les qualités que l'on demande à un chanteur, tous répertoires confondus ![…] Je peux dire

[23] Chanteuse
[24] Ensemble de musique contemporaine composé de Dominique Clément, Sylvie Drouin, Jean-Charles François, Monica Jordan, Christophe Roy et Noëmi Schindler
[25] Voir la partition *Solo for voice 82* de John Cage tiré du *Song Book* Vol.2 en annexe 5

qu'à la suite de ces ouvertures qu'on leur a données, de ces rencontres avec ces gens (compositeur, chanteurs…), j'ai vu la différence quand ils étaient sur scène, ce n'était plus les mêmes. Lorsqu'il y a quelques années, nous avons été centre d'accueil pour le CA, les membres du jury sont venus nous voir en nous disant : "C'est formidable à quel point vos élèves sont adaptables." Ils sont faciles, ils s'adaptent et je pense que c'est l'ouverture que l'on peut leur donner, même si on n'a pas fait les choses nous-même avant, et même si on n'est pas capable, nous, de gérer l'atelier. »

- Dans ce récit d'expérience, on remarque que la lecture de la partition peut être quelque chose de très personnel. Les élèves sont amenés à prendre conscience d'un rapport différent à l'écrit, se trouvant confrontés à une partition avec peu d'indications. Par conséquent, le rapport à la partition peut être très différent dans la musique contemporaine, moins figé, en tout cas certainement moins conventionnel que dans le répertoire dit classique.
« Parfois, ce n'est pas très confortable parce que les élèves rencontrent des expériences qui sont un peu déstabilisantes, qui vous remettent en question. » rapporte Nadia Jauneau-Cury. Se confronter à la musique contemporaine, au langage contemporain apporte certainement des questionnements lorsqu'on se trouve confronté à la partition parfois très éloignée de celle à laquelle l'élève est habitué, elle amène alors une recherche individuelle liée à ses propres choix d'interprétation. Plus que d'apporter des réponses, dans cet exemple, l'enseignant est là pour accompagner l'élève dans ses questionnements de façon à l'amener à découvrir les « comment », les moyens de faire envisageables pour lui.

- La « difficulté » liée à la théâtralisation amène une autre préoccupation du son : dans cet exemple, l'élève est attaché au son de ses actions. L'engagement corporel de l'élève dans une expression physique, par une mise en tension entre le corps et le son, est plus palpable sans doute que dans un autre répertoire. Cet engagement corporel peut être sollicité aussi bien de façon soliste qu'en ensemble. Aborder ce répertoire peut donc amener de la liberté dans le rapport entre le corps, l'interprétation et la musique. De plus, à la lumière des réponses reçues à notre enquête, il ressort qu'expérimenter la musique contemporaine permet d'oser aller plus loin avec son instrument, de découvrir d'autres réflexes corporels. Ainsi une élève de flûte traversière actuellement en cycle spécialisé nous dit : « Il arrive fréquemment de devoir apprendre de nouveaux doigtés pour une pièce et au final, la mémoire physique joue un rôle plus important que dans les pièces "classiques". On découvre ou aborde aussi des modes de jeu peu usités, ce qui oblige à creuser vers une nouvelle recherche de timbres et de sonorités. On est obligé d'aller plus loin parfois sur le plan instrumental que dans le répertoire "classique". »

2.3/ Autres enjeux/objectifs :

Les éléments de notre enquête (pas nécessairement cités dans les témoignages relatés) ont mis à jour d'autres objectifs et enjeux qui nous sont apparus comme importants :

- La musique contemporaine est une musique à expérimenter : selon moi, on ne peut l'interpréter sans « mettre les mains dedans » pour entrer en contact avec elle. On ne peut pas se contenter de reprendre une interprétation de quelqu'un car il n'y a pas de « tradition »… Il faut donc se replacer dans la situation d'interprète d'une « création » au sens de première interprétation de l'œuvre. C'est donc en s'immergeant dedans, en la triturant, en la manipulant qu'on peut lui donner du sens.

- La musique contemporaine permet de re-questionner les usages musicaux connus (par exemple : Qu'est-ce que le silence ? Quelle en est sa valeur ? Quels rapports les sons polyphoniques entretiennent-ils entre eux ? etc.) Mais elle permet aussi de re-questionner les modes d'apprentissage traditionnels pour les enseignants : Que penser dans ce contexte du face à face pédagogique ? Faut-il développer les cours collectifs pour aborder ce répertoire ? Y a-t-il des dispositifs d'apprentissage spécifiques à ce type de musique ? Quelle place l'élève a-t-il dans le travail et l'interprétation de cette musique ? etc.
Ces questionnements suscités par la musique contemporaine ne pourraient-ils pas se poser de façon plus générale pour l'enseignement de la musique à toute époque et toute esthétique confondues ? L'exemple de la musique ancienne illustre bien cette démarche, le travail sur chaque œuvre étant aussi l'occasion de recherches…

- Bien sûr la musique contemporaine vient développer et enrichir la culture de ceux qui la pratiquent. Elle permet de placer les étudiants en situation de découverte, de faire un saut vers l'inconnu . Cela nous paraît être un enjeu majeur de ce type de répertoire : le fait de s'ouvrir au moins conventionnel, de se confronter à une écriture musicale inhabituelle peut susciter de nombreuses questions (de recherche du son, d'interprétation, de mise en tension du corps etc.) et même un moment de fragilité ou de déstabilisation pendant lequel l'élève est amené à tâtonner : Cette phase de tâtonnement, bien que très déstabilisante, peut être constructrice d'un réel savoir, établi sur l'expérimentation de l'élève qui se trouve dans l'obligation de se confronter à tous les enjeux musicaux d'aujourd'hui (évoqués dans les questions). On peut ici citer Célestin Freinet : *« A partir du premier acte réussi par tâtonnement expérimental l'individu répète cet acte jusqu'à*

ce que la trace soit creusée de façon indélébile, qu'elle soit devenue mécanique et technique de vie. Le temps de cet exercice varie selon la perméabilité à l'expérience ... ».[26] L'élève se trouve ainsi obligé de s'approprier les différents éléments liés à sa technique instrumentale qu'il revisite à la recherche de nouveaux timbres, de nouveaux usages de son instrument, liés également à son interprétation musicale au sens large (ce qu'il souhaite transmettre, comment dans l'espace et dans le temps, avec son corps, ses attitudes ? etc.).

- L'expérience de la musique contemporaine permet donc de mieux connaître et maîtriser son instrument mais aussi de se forger une identité musicale en approfondissant les questions posées par l'interprétation. Ces questions d'interprétation et les possibilités de différentes lectures de la partition nous paraissent aussi d'une grande richesse. Confronté à un nouveau langage (dont il n'a pas nécessairement le mode d'emploi), l'élève se trouve obligé d'observer en détail la partition, de procéder à une lecture extrêmement attentive, dont on a parfois perdu l'habitude avec le langage classique : s'attacher au trait qui dépasse de la portée, au point un peu plus gras, etc[27]. Le graphisme donne beaucoup d'indications, c'est une façon pour le compositeur de livrer des indications très précises tout en laissant une grande liberté à l'interprète ! Cela nous évoque une anecdote de Nadia Jauneau-Cury au sujet d'un travail avec la classe de chant sur les *Récitations* de Georges Aperghis. « A cette occasion, le compositeur et son interprète Donatienne Michel-Dansac étaient présents et proposaient deux regards pas exactement les mêmes sur les pièces. La même pièce peut donc être abordée de plusieurs façons différentes tout en en respectant les codes. […] Ils pouvaient proposer deux manières très différentes d'interpréter les pièces tout en ayant respecté ces codes-là. ». La musique contemporaine, par la difficulté liée à la nouveauté (du code, des sonorités…) oblige à assumer cette posture d'interprète.

2.4/ Spécificité instrumentale

« Oui mais le chant, c'est différent ! » ce témoignage, qui apparaît souvent, nous amène à poser, par cette affirmation , la question de la spécificité instrumentale. Le cas n'est certes pas réservé au chant : L'élève saxophoniste classique qui aborde le jazz s'entend dire : tu vas abîmer ton son, ton embouchure ! Et au violoniste qui aborde le tango : tu vas prendre de mauvaises habitudes dans ta

[26] C. Freinet, Essai de psychologie sensible, Oeuvres pédagogiques (tome 1), Ed. Seuil, p.81)
[27] Voir pour exemple, la partition de Stripsody de Cathy Berberian en annexe 6

tenue… En tant que chanteuse, je répondrai à ce débat en le situant dans le domaine que je maîtrise : le chant.
Alors, y aurait-il des précautions particulières à appliquer au chant ?

Je crois que certains mythes ont alimenté l'exception du chant par le fait que la voix soit un instrument que l'on ne puisse pas voir (donc que l'on risque de briser sans s'en apercevoir), et qui soit ou non « donné » à la naissance. Je reste persuadée qu'il est important de balayer ces « fantasmes » pour avoir une vision objective de ce qu'est réellement la pratique de la musique contemporaine dans le chant. La difficulté pour le chanteur est sans doute plutôt liée au fait qu'il ne s'entend pas chanter comme les autres l'entendent. Il lui faut remédier à cela en passant par exemple par l'enregistrement de son travail et la ré-écoute.

Il est évident que certaines précautions sont à prendre lorsque l'on fait travailler une pièce à un élève (mais je dirai quel que soit le répertoire !). On n'ira pas pour commencer l'apprentissage vers des pièces multipliant les difficultés techniques ou bien mobilisant l'endurance qui s'acquiert avec le temps. Plus souvent, on propose aux élèves débutants de commencer à chanter avec des *Arie antiche*, mais on peut imaginer que leur apprentissage commence avec des pièces contemporaines dont on aura bien ciblé les difficultés. A cet usage, l'Association Française des Professeurs de Chant a édité en 2004, un volume intitulé *Vocales 2000* regroupant de courtes pièces de plusieurs compositeurs contemporains de façon à familiariser les élèves avec les particularités du répertoire contemporain. Pourquoi donc ne pas commencer l'apprentissage du chant avec des pièces comme celles figurant dans ce volume ? Il existe aussi les *Tierkreis* de Stockhausen[28] qui sont des très courtes pièces pour chacun des signes du zodiaque et dont les consignes permettent beaucoup de possibilités (plusieurs langues peuvent être utilisées, on peut prendre un instrument ou jouer la même séquence plusieurs fois de suite de manières différentes…). Ces pièces sont très faciles à aborder même par des chanteurs complètement débutants. On peut aussi imaginer faire travailler des petits extraits de certaines pièces qui seraient trop difficiles à chanter dans leur totalité.

Aborder la musique contemporaine, c'est aborder des éléments constitutifs d'un genre musical, c'est se confronter à une autre façon de chanter. Il peut par exemple y avoir une autre forme d'approche de la souplesse au travers de différents types de vibrato qui peuvent être demandés. Là où, dans la plupart des classes de chant, on travaille à établir un vibrato souvent basé sur la musique bel cantiste, la musique contemporaine, elle, mélange les styles avec des vibratos parfois

[28] Voir la notice et un extrait de *Tierkreis* de Stockhausen en annexe 8

très larges et parfois très serrés. Ce n'est bien sûr qu'un exemple mais cela témoigne d'une approche autre du chant qui peut permettre de mieux connaître son propre fonctionnement vocal, de cerner ses limites et ses possibilités.
Certains effets demandés par les compositeurs font souvent réagir les enseignants de chant comme par exemple les aspirations ou les expirations. Les différentes techniques de chant classique visent à obtenir des voix pures sans « air sur la voix », il est alors indispensable à l'enseignant et à l'élève de chercher d'autres moyens que ceux installés de façon à pouvoir produire l'effet attendu sans pour autant se « faire mal ». Ainsi il est possible en travaillant plus sur la connexion au corps et en faisant attention bien sûr, de laisser passer de l'air sur la voix, en essayant de trouver de nouvelles sensations, de nouveaux réflexes que l'on apprivoise afin de ne pas se faire mal.

Pour aller plus loin, en tant qu'enseignante, je me questionne : ne peut-on pas utiliser ces « techniques » contemporaines pour aller ensuite vers la technique « classique » ? Pour revenir sur l'exemple précédent, ne pourrait-on pas envisager de travailler à l'extrême les sons expirés avec des élèves ayant des difficultés à percevoir que de l'air passe sur leur voix, de façon à créer une prise de conscience et pouvoir aller plus loin ?

Selon moi, commencer le chant avec la musique contemporaine ne serait pas impossible et même souhaitable. Néanmoins, les élèves chanteurs étant la plupart déjà grands, ils ont dans la tête une idée de répertoire (lyrique le plus souvent) lorsqu'ils arrivent pour commencer le chant. Il n'est parfois pas facile de leur faire accepter de se tourner vers la musique contemporaine, répertoire qui ne leur est pas du tout familier. Néanmoins, le fait de se confronter à la théâtralisation de la musique contemporaine, au plus grand investissement corporel demandé dans son interprétation peut s'avérer libérateur et enrichir ensuite la présence scénique des chanteurs lorsqu'ils seront confrontés au répertoire lyrique.

Le mythe de l'instrument qui ne peut pas tout faire est tenace. Cela est d'autant plus vrai en ce qui concerne le chant. Que penser alors du témoignage radiophonique de Gilles Léothaud, ethnomusicologue qui affirme : « Les tessitures vocales sont plus culturelles que physiologiques » ? Lors de l'émission de radio « Couleurs du monde » sur France Musique le 20 mai 2009, il illustrait son propos en faisant entendre des hommes roumains chantant en voix naturelle dans la tessiture suraiguë et des femmes africaines dans l'extrême grave ?

S'il existe des particularités pour l'enseignement du chant (mais comme pour toute autre discipline instrumentale finalement), il n'y a, selon moi, pas de raison objective pour repousser

l'enseignement de la musique contemporaine à plus tard. Je l'ai évoqué à plusieurs reprises : le choix des pièces à proposer est fonction du niveau des élèves, des objectifs pédagogiques à atteindre. Comme pour les autres instruments, la pratique de la musique contemporaine permet une meilleure connaissance de sa technique instrumentale, permet de développer la liberté dans l'interprétation. Même si le chant est un instrument dans lequel le sentiment de fragilité est exacerbé, le travail nécessite un juste dosage, une adaptation au corps et à ses possibilités comme pour tout instrument. Cela n'est pas spécialement lié au répertoire (on n'imagine pas faire répéter des heures une phrase chantée dans le suraigu quel que soit le répertoire)… Face à ce répertoire, le chant n'est donc au fond pas différent des autres instruments de musique !

2.5/ Proposition de moyens pour une entrée en musique contemporaine :

A partir de l'ensemble des témoignages recueillis, des enjeux précédemment dégagés, on peut déterminer des moyens qui favorisent l'entrée en contact des élèves avec la musique contemporaine dans des contextes préparés :

- Il apparaît que la rencontre soit un élément déterminant dans l'apprentissage de la musique contemporaine puisque source de confrontation, d'échange d'opinions, de mises en relations fortes, de médiation humaine avec l'œuvre. Le contexte de travail doit permettre le contact humain, alors pourquoi donc ne pas multiplier les occasions d'échanger, de partager que ce soit avec les compositeurs, les interprètes, les enseignants mais aussi les élèves eux-mêmes dont le point de vue peut être très enrichissant. Dans cet objectif, multiplier les cours collectifs pourrait être l'occasion de ces rencontres. Le mélange des niveaux peut éventuellement être aussi très stimulant. C'est ce que Robert Pascal propose notamment dans les *Instants élémentaires* où des élèves de niveaux différents peuvent se rencontrer autour d'une même œuvre, certains élèves avec leur instrument, d'autres derrière l'ordinateur.

- Bien cibler le répertoire est essentiel (même s'il en est de même pour d'autres répertoires !) de façon à vraiment placer l'élève dans une situation où il pourra se saisir de l'œuvre musicale et ne pas se confronter à des difficultés (par exemple techniques …) qui seraient insurmontables pour lui, au risque de rendre l'expérience plus destructrice que fondatrice. Dans cette optique, pourquoi ne pas passer commande auprès de compositeurs de pièces adaptées à une formation musicale précise, ou bien même de favoriser les collaborations entre les classes de composition et les

classes instrumentales ? Au risque de nous répéter (mais l'enjeu est essentiel !), mettre l'élève en lien d'une façon ou d'une autre avec le compositeur est fondamental, voire obligatoire pour permettre à l'élève de se confronter à la composition de l'œuvre et à la vision qu'en a le compositeur.

- Préparer le « terrain » peut également être judicieux, en faisant appel à la créativité des élèves, en leur proposant par exemple des activités d'improvisation autour des exercices de technique instrumentale, de jeux de sonorités en interaction avec d'autres élèves ou avec l'enseignant. Pourquoi ne pas proposer également aux élèves de se confronter eux-mêmes à la composition par le biais de créations, d'inventions ? (Par exemple : Les élèves de la classe de chant du CRD de Villeurbanne ont à produire une invention lors de leurs passages de cycle, invention au sens large pour laquelle ils sont accompagnées dans leur travail par l'enseignant) Ce sont quelques propositions susceptibles de stimuler la créativité des élèves mais bien plus de les ouvrir à des sonorités nouvelles ou inhabituelles, ce qui rendra le travail sur des pièces du répertoire contemporain plus facile par la suite.

- Si aborder la musique contemporaine peut bousculer l'élève, il semble important alors de ne pas se précipiter et d'établir un contexte de travail sur un temps suffisamment long pour qu'il puisse réellement s'approprier ce nouvel univers musical.

- Face aux difficultés possibles liées à l'interprétation d'une pièce contemporaine, il peut être intéressant pour l'enseignant d'expérimenter lui-même le travail sur cette pièce (s'il n'a pas eu l'occasion de déjà la jouer), de chercher avec l'élève les différentes possibilités qui s'offrent à lui. « Il m'est arrivé d'essayer chez moi, d'expérimenter, pour voir et être sûre de ne pas demander à l'élève des choses que je ne pourrais pas moi-même réaliser. C'est important même si ce n'est pas facile. » témoigne Nadia Jauneau-Cury. Bien évidemment, l'enseignant continue à se former tout au long de sa vie, alors pourquoi ne pas envisager un stage, une formation à ce type de répertoire de façon à étendre son champ de pratiques artistiques mais aussi pédagogiques ?

- La musique contemporaine touchant à un large champ de compétences, il ne faut pas hésiter à s'appuyer sur le savoir et les compétences des autres enseignants. L'équipe pédagogique est en effet un véritable outil sur lequel s'appuyer dans le travail de façon générale et pour la musique contemporaine en particulier, surtout si on ne se sent pas capable d'accompagner seul l'élève dans son cheminement. Cela nécessite certainement d'être humble pour faire appel au savoir de ses collègues, mais le fait de se confronter à une autre perception et une autre façon de faire, peut être

très enrichissant pour l'élève. Pour exemple : Lorsque j'ai préparé le passage de mon DEM, il y a quelques années, mon professeur de chant m'avait proposé de travailler *D'un désastre obscur... »* de Gilbert Amy[29]. Il s'agit d'une pièce composée pour chanteuse et clarinette. Mon professeur n'étant pas du tout spécialiste de ce répertoire m'a donc envoyé travailler avec le professeur de clarinette, lui-même improvisateur et compositeur, avec lequel j'ai eu la chance ensuite de jouer. Ce travail fut très enrichissant, il m'a permis de trouver à la fois de la liberté par rapport à ma propre voix, en prenant du recul par rapport à la « technique » et en m'attachant plus au travail sur les sonorités, des effets entre la clarinette et la voix et au rythme de la pièce. Cela ne m'a pas empêché de faire appel à mon professeur de chant lorsque le besoin s'en faisait sentir.

Nous voyons donc que les moyens pour favoriser l'ouverture des élèves à la musique contemporaine sont diversifiés même si la liste n'est pas exhaustive. S'ils sont particulièrement adaptés à la musique contemporaine, il n'est pas invraisemblable d'imaginer les étendre à tout type d'apprentissage musical…

[29] voir la partition de Gilbert Amy en annexe 7

CONCLUSION

Pourquoi donc la musique contemporaine est-elle encore si peu enseignée dans les écoles de musique ? Pour le comprendre et mesurer quels étaient les enjeux liés à ce répertoire, nous avons tenté de définir ce qu'était la musique contemporaine, musique composée de mon vivant pour le plus grand nombre, musique savante après 1945 pour d'autres… Mais au travers de l'exploration de courants significatifs du XX° siècle, nous avons découvert que certains concepts pouvaient tous les rassembler sous cette même expression, c'est-à-dire principalement les concepts de : recherche, invention, innovation.

Dans un deuxième temps, nous avons relevé l'importance que l'institution porte à la musique de notre temps, depuis plus de vingt ans, au travers notamment de l'improvisation, de la création, l'invention, de l'apprentissage de l'écriture… Puis, nous avons analysé les barrières opposables à la pratique de la musique contemporaine dans les écoles de musique, barrières liées à des difficultés liées aux questions culturelles et aux questions de compétences. À la lumière des témoignages reçus et de nos recherches diverses, nous avons pu déterminer que les enjeux que recouvre l'apprentissage de la musique contemporaine sont nombreux, qu'ils lui soient spécifiques ou non.

La musique contemporaine nous est apparue comme réellement essentielle à enseigner aux élèves pour un nombre important de raisons :
C'est une musique qui permet aux élèves, même les plus débutants, d'entrer en contact avec la matière acoustique et de la manipuler. De plus, elle donne l'occasion de réinterroger sa pratique musicale et d'aller plus loin dans la connaissance de son instrument. C'est une musique qui se fait et se transmet dans le contact humain, la confrontation, la rencontre et qui met en action l'ensemble de la communauté pédagogique. C'est une musique qui implique car elle fait sens pour les élèves, extrêmement connectée à son temps. Elle apporte la possibilité de placer les élèves face à l'inconnu, face à la nouveauté et leur permet de s'ouvrir à d'autres sonorités de façon à enrichir leur culture. Elle fait appel à la créativité et à l'inventivité des élèves pour approfondir leur posture d'interprète. Elle est l'occasion d'un réel apprentissage par une appropriation personnelle, une recherche, un tâtonnement.

L’ensemble de ces enjeux nous paraît revêtir une grande importance, essentielle pour permettre une réelle motivation à développer et à diffuser la musique contemporaine dans nos écoles de musique. En effet, ouvrir les élèves à la musique de leur temps, les amener à la pratiquer, leur proposer ce saut vers l’inconnu permet à l’élève de découvrir pour lui-même une nouvelle forme de liberté… N’est-ce pas finalement là un rôle fondamental pour l’école de musique aujourd’hui ?

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

Aide-mémoire de la musique contemporaine, Bruno GINER, Durand, 1995

Aspects de la musique contemporaine 1960-1980, Paul-Louis SIRON, Editions de l'aire, Lausanne, 1981

Brève histoire de la musique moderne, Paul GRIFFITHS, Fayard, Paris, 1990

Dialogues sur l'improvisation musicale, Patrick SCHEYDER, L'harmattan, Paris, 2006

Du son au signe, histoire de la notation musicale, Jean-Yves BOSSEUR, Editions alternatives, Paris, 2005

Guide illustré de la musique, Ulrich MICHELS, Fayard, Paris, 1990

La création grandeur nature, Gérard AUTHELAIN, Fuzeau, Courlay1995

Le maître ignorant, Jacques RANCIÈRE, 10/18, 2004, réédition 2008

Musique et notation, Rencontres musicales pluridisciplinaires - Musiques en scène, Lyon 1997

Musiques actuelles, musique savante quelles interactions ?, Entretiens réalisés, réunis et présentés par Eric DENUT, Collection L'itinéraire, L'harmattan, Paris, 2001

Musiques, une encyclopédie de la musique sous la direction de Jean-Jacques NATTIEZ, Actes sud/Cité de la musique, 2003

Quel enseignement musical pour demain ? sous la direction de Henri POUSSEUR et Eric SPROGIS, Collection IPM, Centre National d'Action Musicale, 1987

Un demi-siècle de musique… et toujours contemporaine, François-Bernard MÂCHE, L'harmattan, Paris, 2000

Vocabulaire de la musique contemporaine, Jean-Yves BOSSEUR, Collection Musique ouverte, Minerve, 1992

Ressources Internet :

http://www.cdmc.asso.fr/
Site du Centre de Documentation de la Musique Contemporaine

http://www.musiquecontemporaine.fr/
Moteur de recherche spécialisé dans la création musicale savante d'après 1945

http://www.musiquecontemporaine.info/
Site des amateurs de musique contemporaine

http://www.ircam.fr/
Site de l'Institut de Recherche et Coordination Acoustique/Musique

http://brahms.ircam.fr/
Base de documentation sur la musique contemporaine

ANNEXES

Annexe 1 : Extrait de *Cantate n°4* de Nicolas Bacri

Annexe 2 : Notice et extrait de *Bacchanale* de John Cage

Annexe 3 : Notice et extrait de *Jatekok* de Kurtag

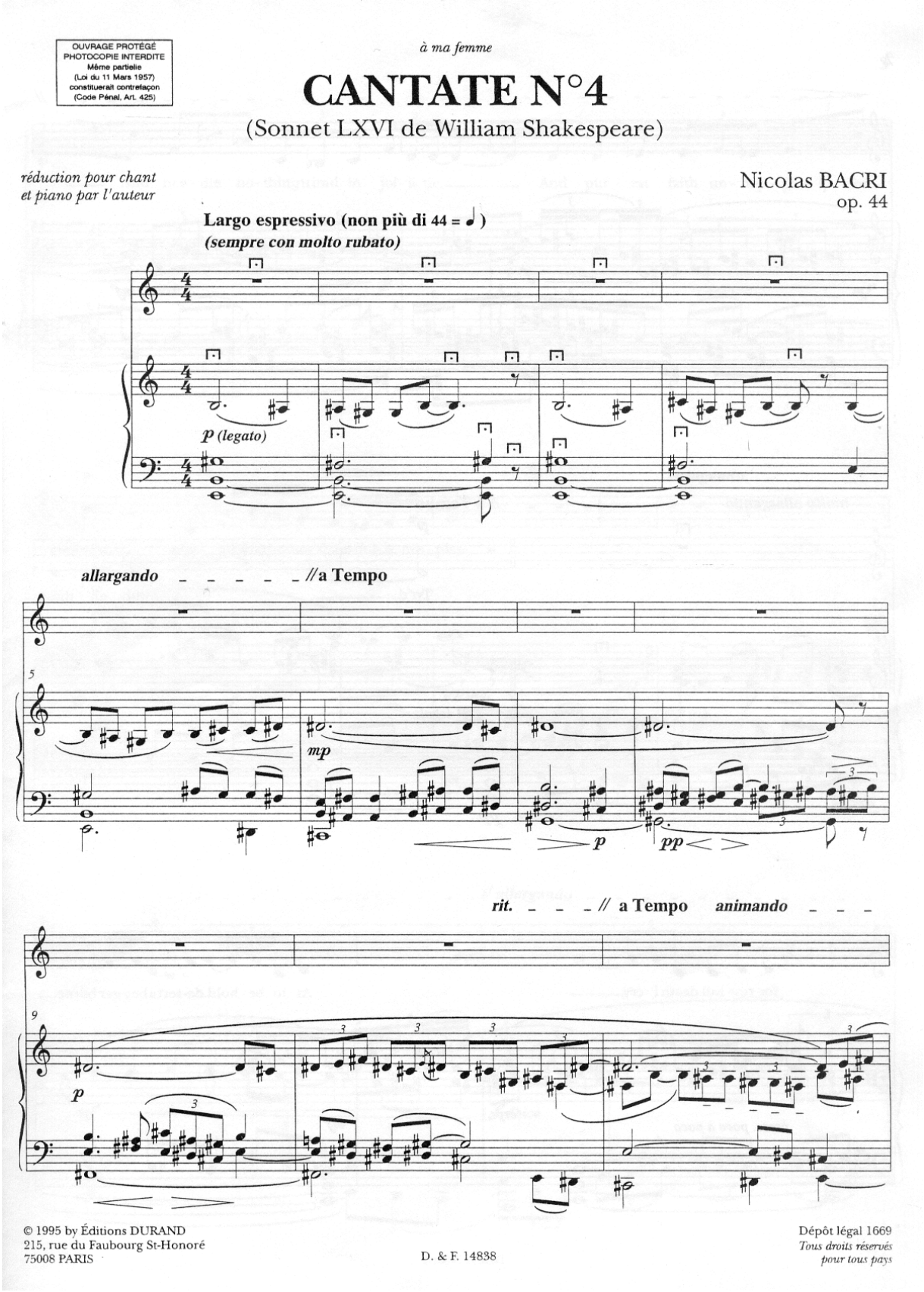
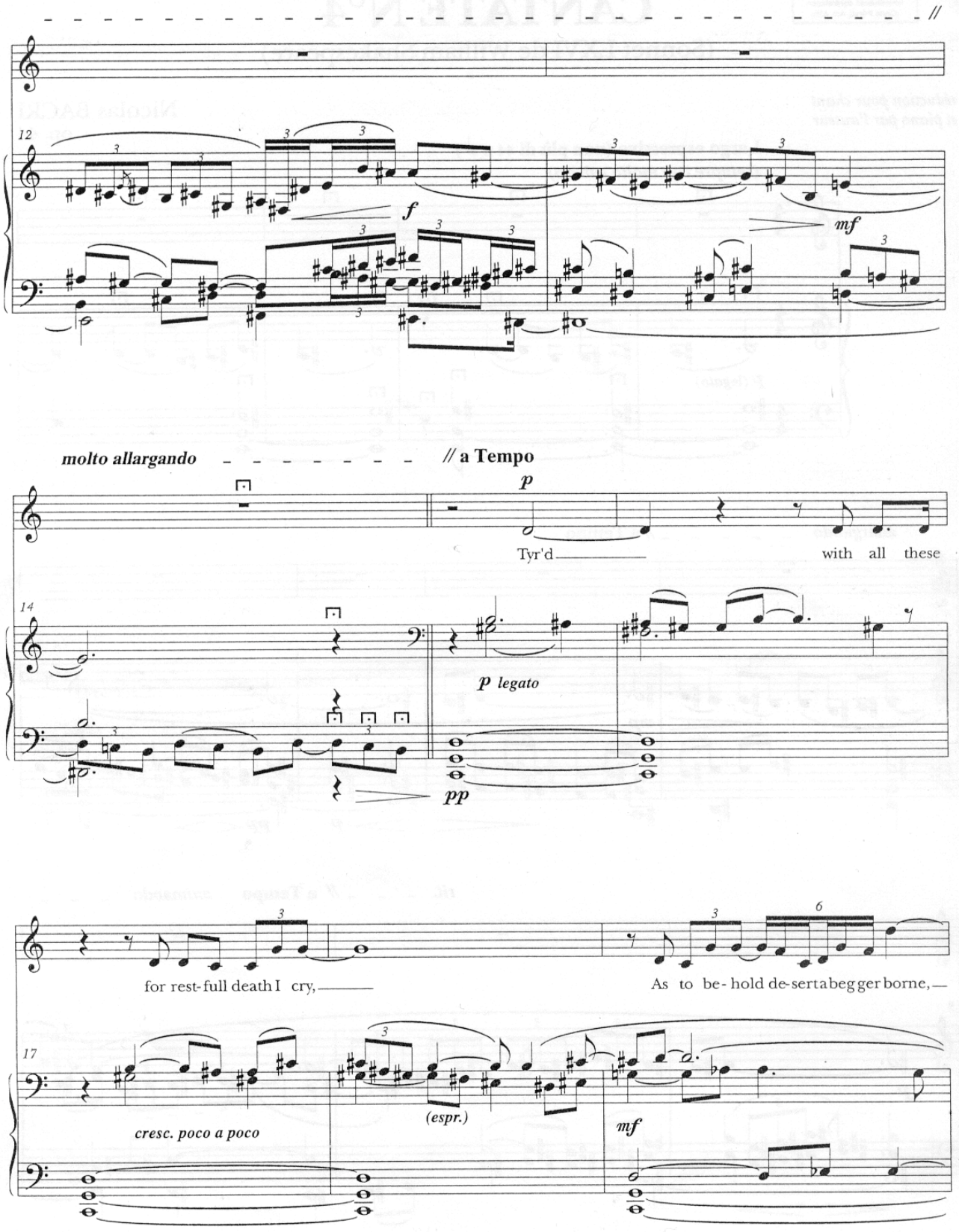
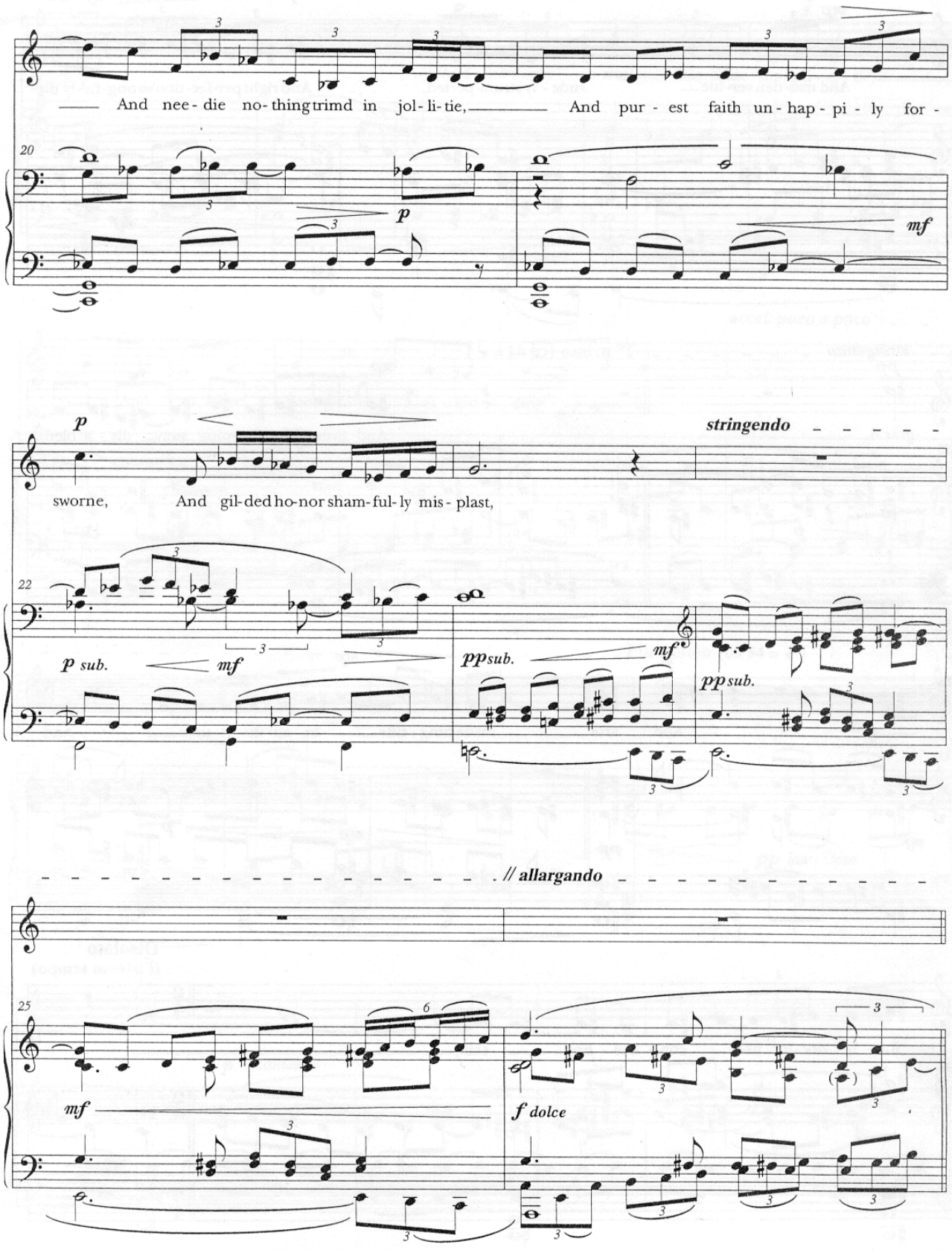
Annexe 4 : L'échange et la rencontre ouvrent vers l'acceptation.

Annexe 5 : *Solo for voice 82* extrait du *Song Book* Volume II de John Cage

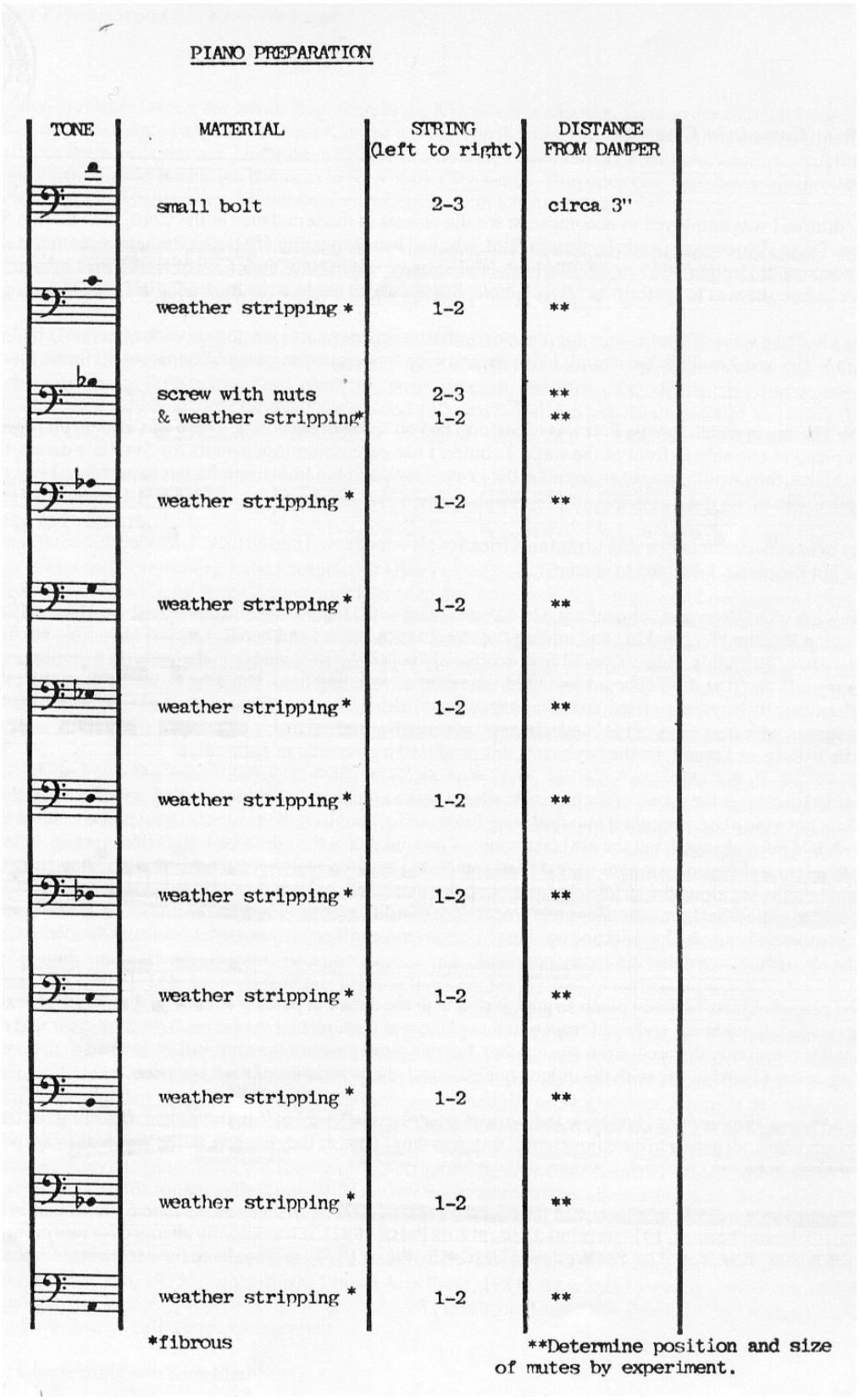
Annexe 6 : Extrait de *Stripsody* de Cathy Berberian

Annexe 7 : *...D'un désastre obscur »* pour mezzo-soprano et clarinette en la de Gilbert Amy

Annexe 8 : Extrait de *Tierkreis* de Stockhausen

Annexe 1 : Extrait de *Cantate n°4* de Nicolas Bacri

12
f
mf
molto allargando
// a Tempo
p
Tyr'd
with all these
14
p legato
pp
for rest-full death I cry,
As to be- hold de-sert a beg ger borne,
17
cresc. poco a poco
(espr.)
mf

And nee - die no - thing trimd in jol - li - tie,
And pur - est faith un - hap - pi - ly for -
20
p
mf
p
stringendo
sworne,
And gil - ded ho - nor sham - ful - ly mis - plast,
22
p sub.
mf
ppsub.
mf
ppsub.
// allargando
25
mf
f dolce

Annexe 2 : Notice et extrait de *Bacchanale* de John Cage



PIANO PREPARATION

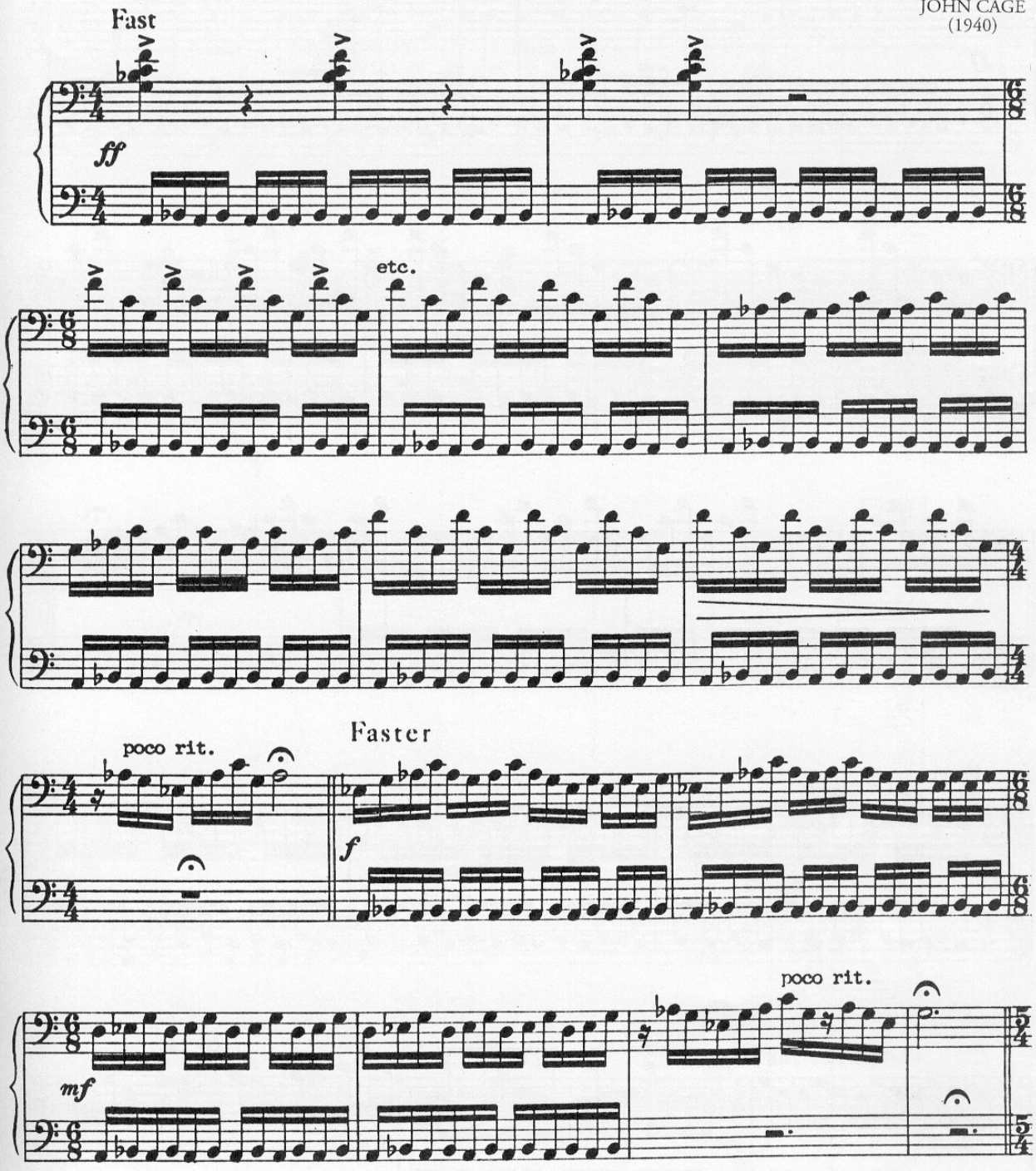
TONE	MATERIAL	STRING (left to right)	DISTANCE FROM DAMPER
	small bolt	2-3	circa 3"
	weather stripping *	1-2	**
	screw with nuts & weather stripping*	2-3 1-2	** **
	weather stripping *	1-2	**
	weather stripping *	1-2	**
	weather stripping*	1-2	**
	weather stripping*	1-2	**
	weather stripping*	1-2	**
	weather stripping*	1-2	**
	weather stripping *	1-2	**
	weather stripping *	1-2	**
	weather stripping *	1-2	**

*fibrous

**Determine position and size of mutes by experiment.

for Syvilla Fort

BACCHANALE

JOHN CAGE
(1940)

Copyright © 1960 by Henmar Press Inc.
Sole Selling Agents: C.F. Peters Corporation
373 Park Avenue South, New York, NY 10016
International Copyright Secured. All Rights Reserved.
Alle Rechte vorbehalten.

Annexe 3 : Notice et extrait de *Jatekok* de Kurtag

The idea of composing "Games" was suggested by children playing spontaneously, children for whom the piano still means a toy. They experiment with it, caress it, attack it and run their fingers over it. They pile up seemingly disconnected sounds, and if this happens to arouse their musical instinct they look consciously for some of the harmonies found by chance and keep repeating them.
Thus this series does not provide a tutor, nor does it simply stand as a collection of pieces. It is a possibility for experimenting and not for learning "to play the piano".

Pleasure in playing, the joy of movement–daring and if need be fast movement over the entire keyboard right from the first lessons instead of clumsy groping for keys and the counting of rhythms–all these rather vague ideas lay at the outset of the creation of this collection.

Playing–is just playing. It requires a great deal of freedom and initiative from the performer. On no account should the written image be taken seriously but the written image must be taken extremely seriously as regards the musical process, the quality of sound and silence. We should trust the picture of the printed notes and let it exert its influence upon us. The graphic picture conveys an idea about the arrangement in time of even the most free pieces.

We should make use of all that we know and remember of free declamation, folk-music parlando-rubato, of Gregorian chant and of all that improvisational musical practice has ever brought forth.

Let us tackle bravely even the most difficult task without being afraid of making mistakes: we should try to create valid proportions, unity and continuity out of the long and short values just for our own pleasure!

Key to the Signs Used

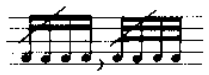
I. Signs indicating value

1. Sound values
White(𝅗𝅥)signs indicate generally longer, black(♩)signs shorter values. Each sign indicating value is relative in proportion to the chosen tempo of the individual piece.

= very long

= long

= short

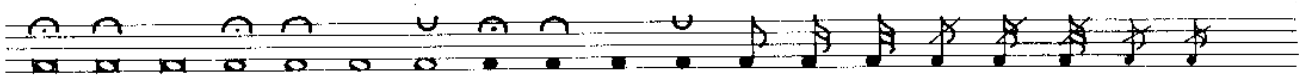
like an appoggiatura

= quasi in brackets: to be performed quickly or as if incidentally, sometimes with melodic importance

1a) Signs affecting the duration (over notes or rests)

= very long prolongation

= long prolongation

 shortened

1b) The range of sound values, in decreasing order:

10

2. Signs indicating pauses

= very long (fermata)

= long

= short

 = rest of caesura value and its modifications: = longer, = shorter, = uneven

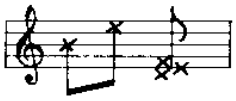
 = rest of appoggiatura value

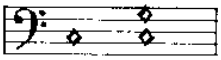
II. Accidentals

Accidentals (♯ ♭ ♮) apply only to the notes which they precede. In case of repetitions the accidental before the first note is valid throughout. Natural signs have often been inserted for the sake of easier reading. Signs written before, over or under a cluster, glissando or group of notes apply to all their notes. ♮ indicate white keys, while ♯ or ♭ black ones.

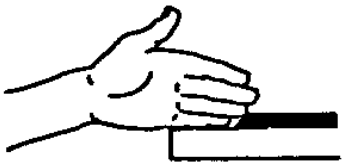
= Accidentals written larger than usual indicate that all notes in that stave should be treated as sharps, flats or naturals

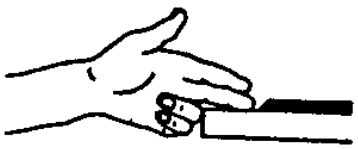
III. Signs for the different manners of performance

1. Single notes

= notes of approximate pitch

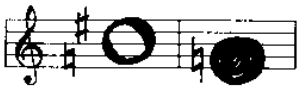
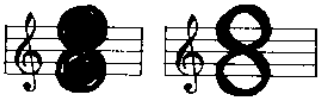
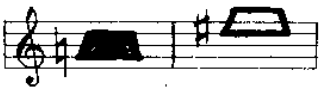
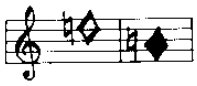
 = keys depressed silently for playing overtones

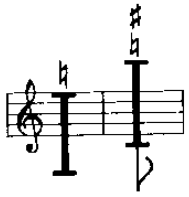
= to be played with the edge of the palm (or fingers held like drumsticks) (see also the note in Vol. I, p. VI/B)



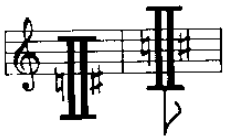


2. Clusters

a) with an approximative range;
the sign refers to the manner of performance, the range of cluster is indicated by accidentals. (The range of any cluster without accidental may be freely chosen.)

= with the palm, perhaps with five fingers

= with both palms laid side by side

= with the fist laid flat

= with the edge of the fist

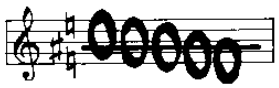


= with the forearm (elbow)

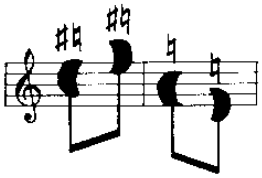


= with both forearms together, one on the white, the other on the black keys (the second accidental stands here exceptionally behind the sign).

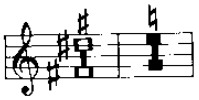
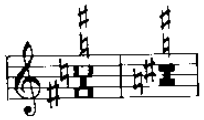
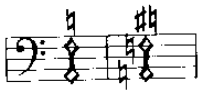
The above-mentioned six manners of performance as well as the range of the cluster (♮ ♯ ♭) may be freely interchanged in the course of practice and improvisation.

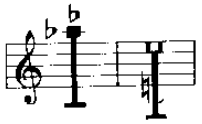


= with "circling" palm;
The palm on the white keys turns in the indicated direction. While doing so the fingers should attempt to remain on the same black keys (shown by the black line and ♯).



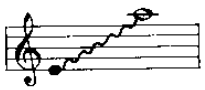
= with "rotating" palm;
The two edges of the palm play with a rotating movement of the forearm.

b) with a definite range;
the extreme notes are indicated with square note heads and the range is indicated by accidentals above, under or before the clusters.

= all the black or white keys between the two extreme notes are to be struck with the fingers or the palm.

= the same with chromatic range

= clusters consisting of soundlessly depressed keys



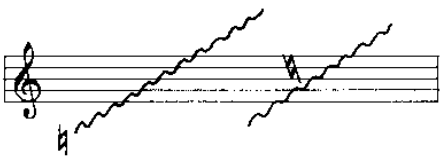
clusters sounded with the forearm (elbow). Only the upper extreme note is given, its range is determined by the length of the performer's forearm.

3. Glissandos

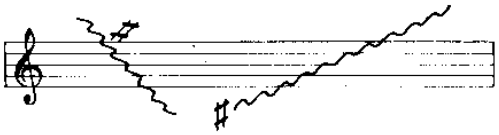


= between certain defined notes

12



= on the white keys (first and last notes are given approximately)

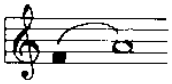


= on the black keys (with the palm)

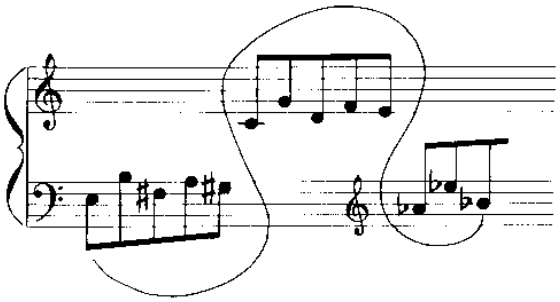
If no other instructions are given the glissando is played upwards by the right hand and downwards by the left, or they may be played in both directions with the thumb. The mastery of its technique should be acquired first silently over the entire keyboard, then practised by wearing gloves and sounding the notes.

IV. Other signs

= slight tempo modifications (move ahead or hold back in the direction indicated by the arrow)

= the same with crescendo and diminuendo

= legato

= does not indicate touch but holds together units belonging together (phrasing)

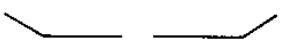


= these convolvulus-like curves indicate the units belonging together when played with alternate hands.

"con Ped." = calls for very subtle, colourful use of the pedal. Harmony must be created from the melodic succession of notes but this must not happen at the expense of phrasing. Thus the pedal should be used as required from simple echo-production (c. ⅛ Ped.) to the creation of full resonance, while constantly being controlled by the ear. Particular attention should be given at the phrase endings to the nuances/shadings of releases and redepressions (½, ¼, etc. Ped.). All this is valid even for the "sempre con Ped." The pedal kept depressed deeply all the way leads to chaotic sound effects and the superfluous accumulation of dynamics.
In pieces without pedal markings the pedal may be used according to the foregoing (except, of course, where "senza Ped." is indicated.)

= continuous use of the pedal, without complete release

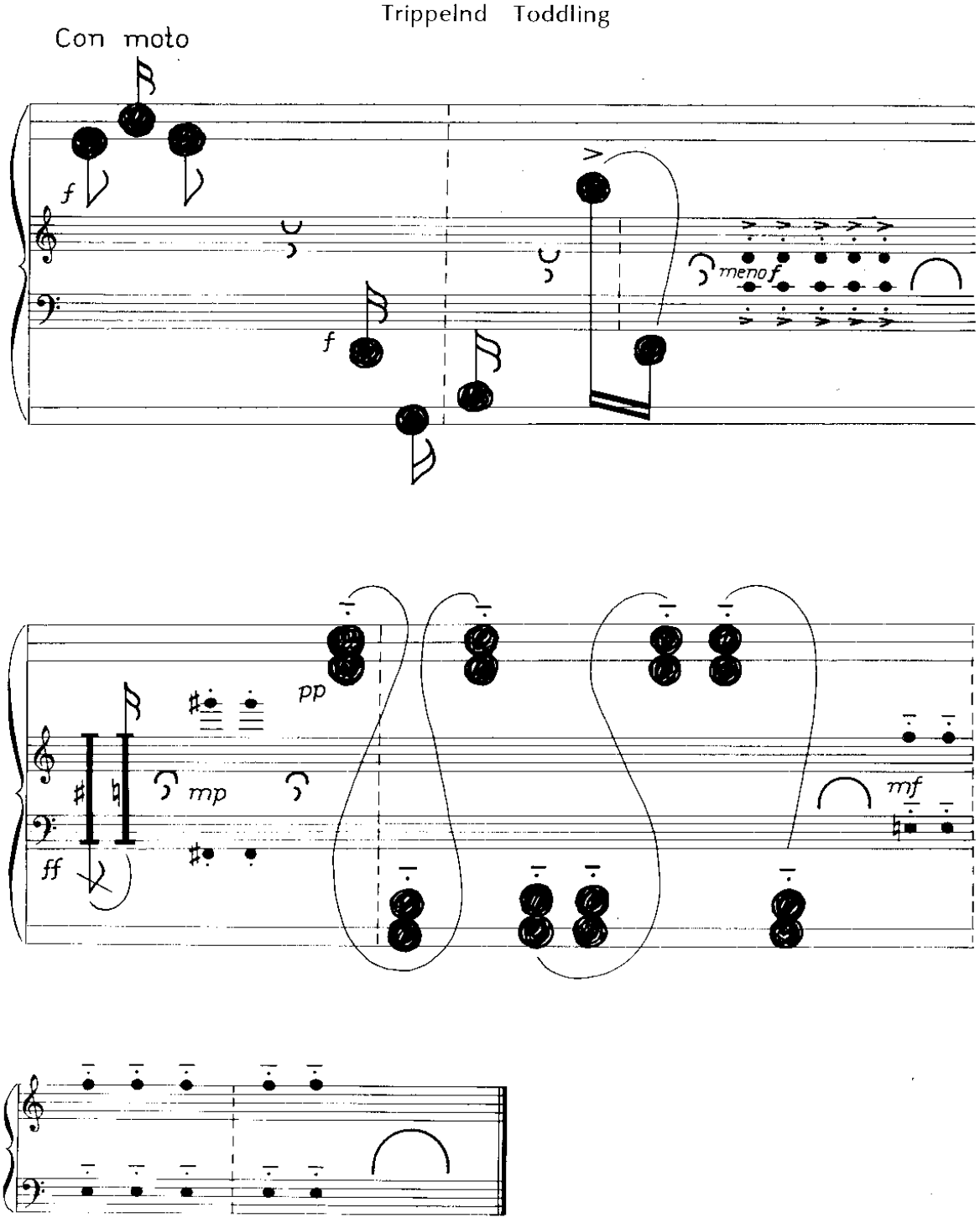
Ped. Ped. = with complete release



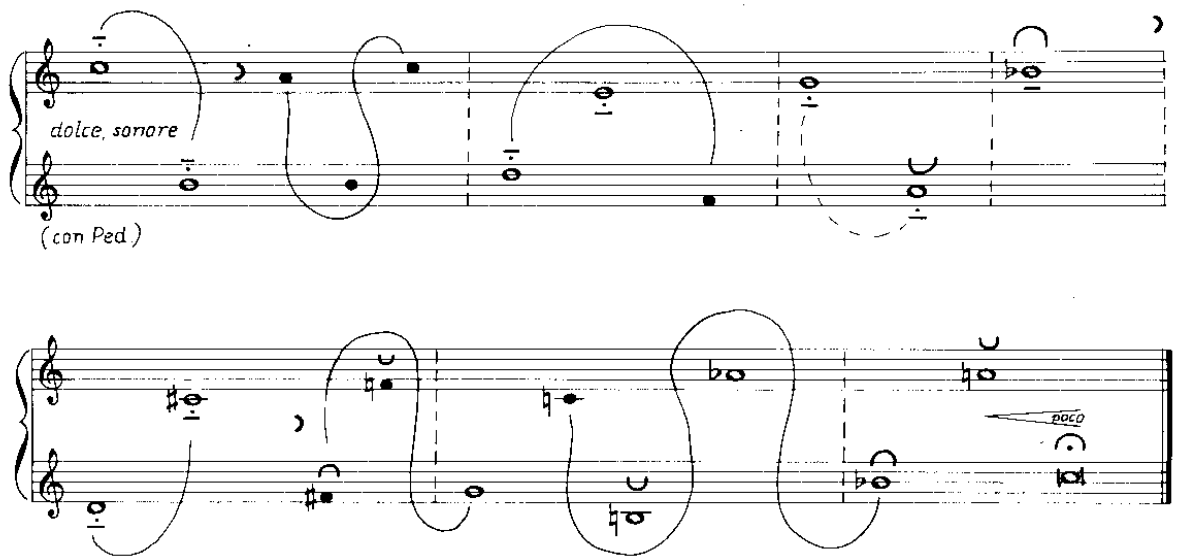
= gradual depression and release

A
Totyogós

Trippelnd Toddling

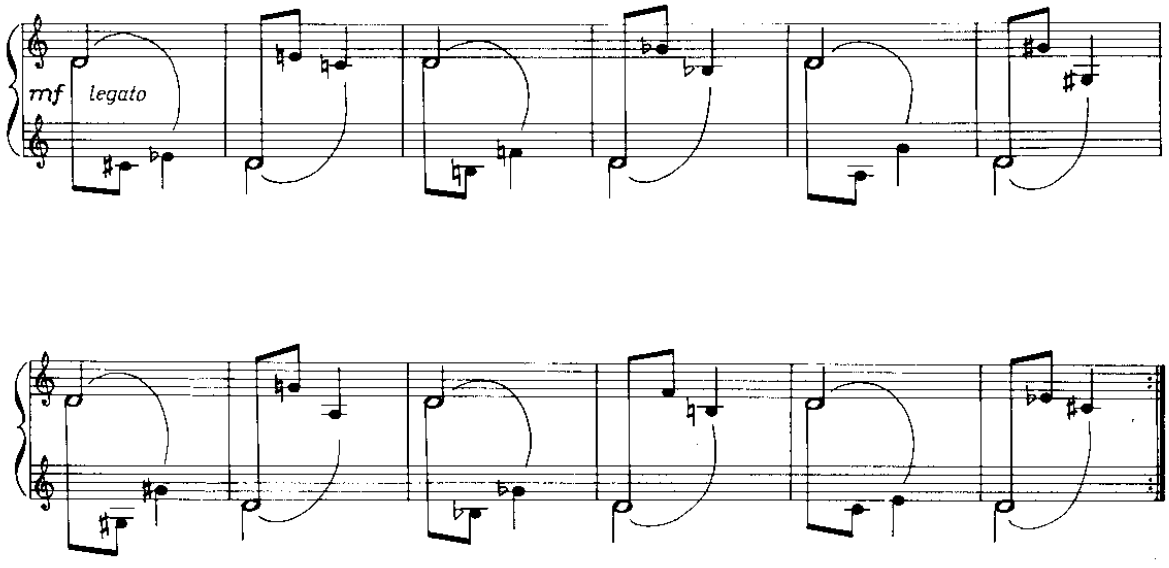


B
Sarabande



Tölcsérjáték (2)

Trichterspiel (2) Out and In (2)



Z. 8377

Annexe 4 : L'échange et la rencontre ouvrent vers l'acceptation.

Témoignage de Robert Pascal :

« Je me souviens d'avoir écrit pour six chœurs amateurs et une soprano dans une autre région. Par hasard, je me suis trouvé là-bas pour un concert d'orgue. À la sortie, j'écoutais les gens parler, j'ai compris que c'était des personnes qui appartenaient aux chœurs qui allaient monter ma pièce. Ils disaient des choses terribles. Ils commentaient la pièce dont ils avaient vu la partition et s'en moquaient : " Mais c'est ridicule, il va falloir parler !"…
Et puis je suis venu travailler avec eux. D'abord par le contact au fil des séances passées ensemble avec ces chœurs a priori hostiles et puis qui au fur à mesure arrivaient à comprendre ce qui était derrière cette pièce et l'exigence que cela pouvait amener… Tout a changé… Et l'expérience est devenue humainement très sympathique. Les gens étaient touchés. C'est important. »

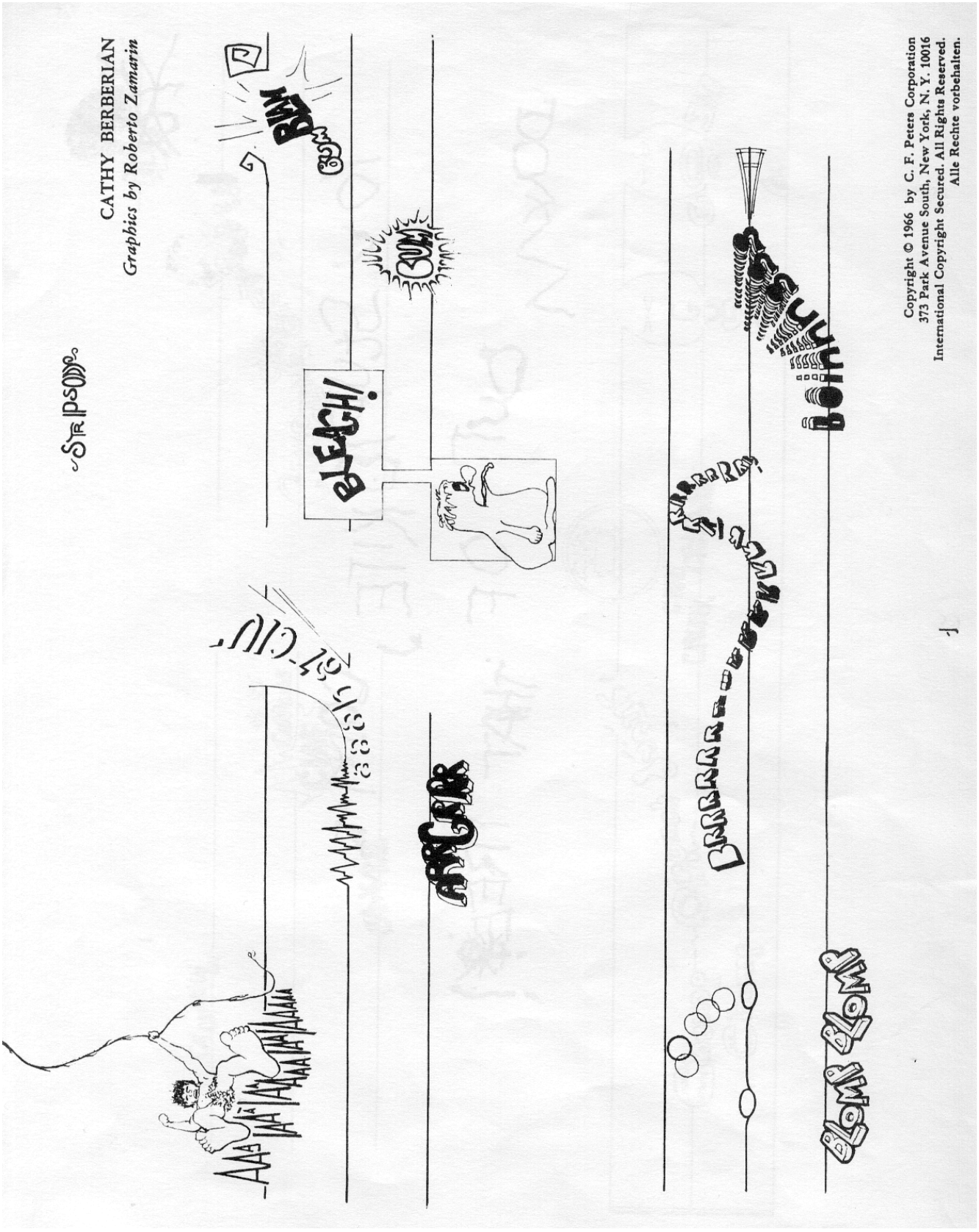
Annexe 5 : *Solo for voice 82* extrait du *Song Book* Volume II de John Cage

SOLO FOR VOICE 82 THEATER WITH ELECTRONICS (RELEVANT)

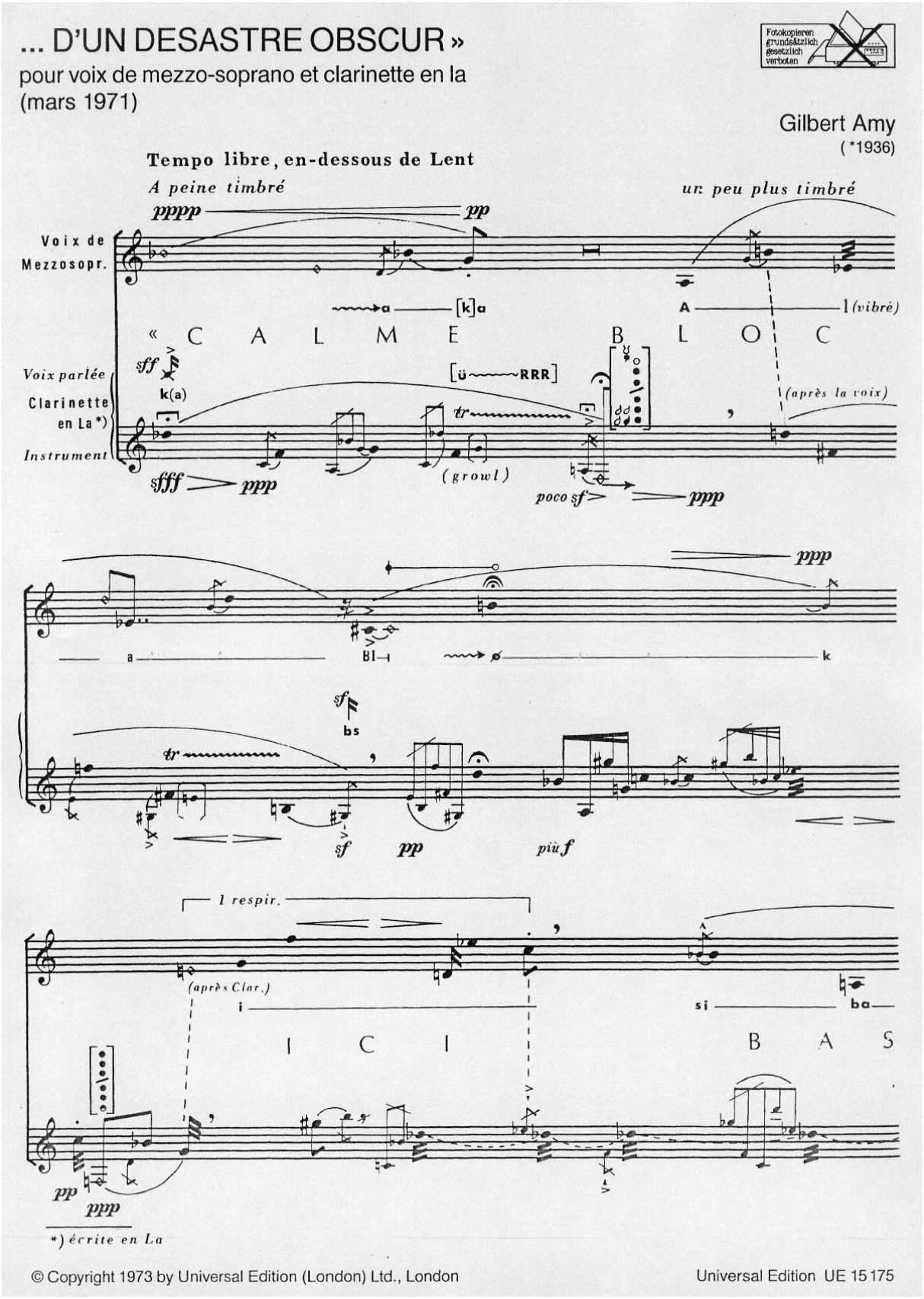
DIRECTIONS

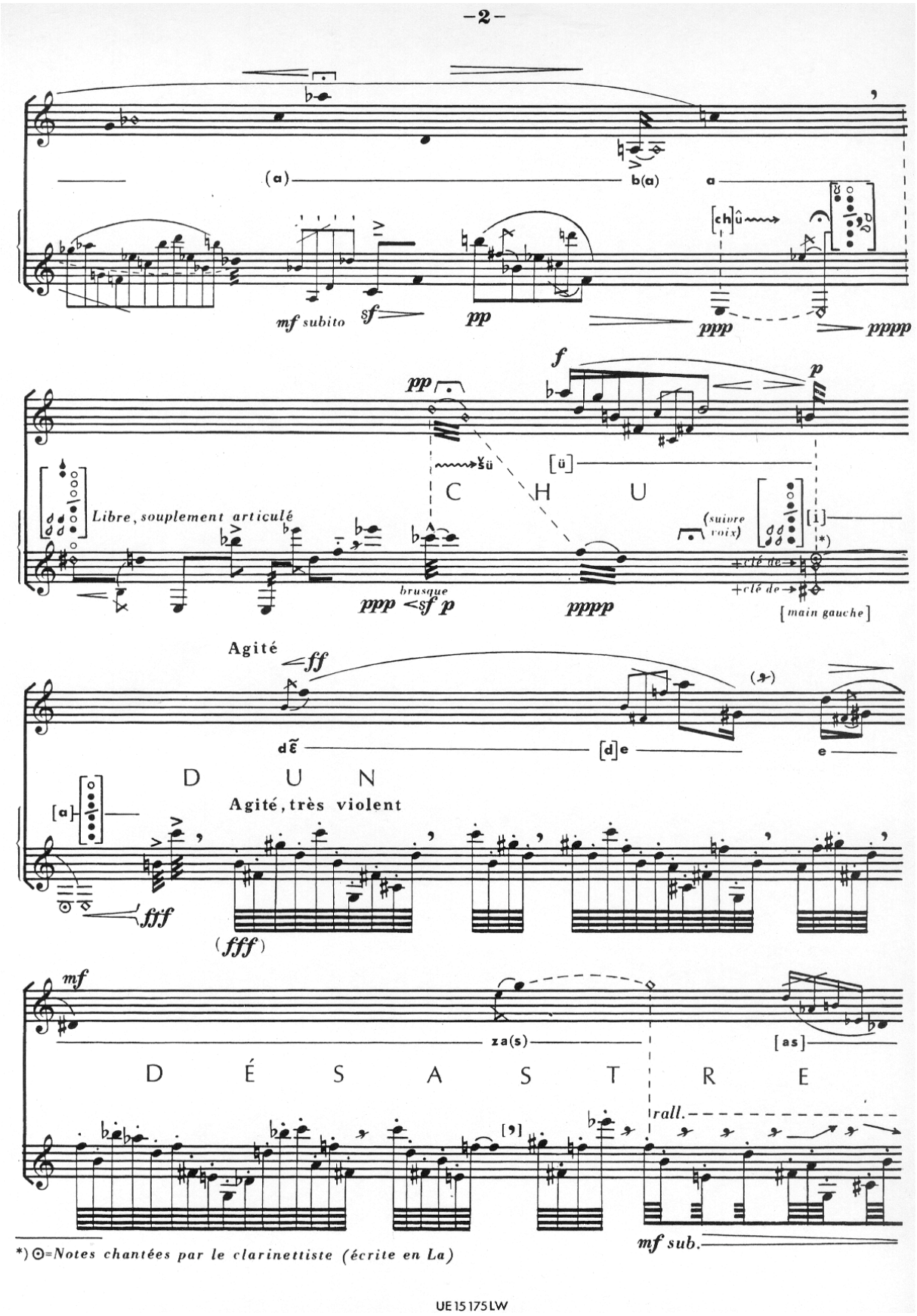
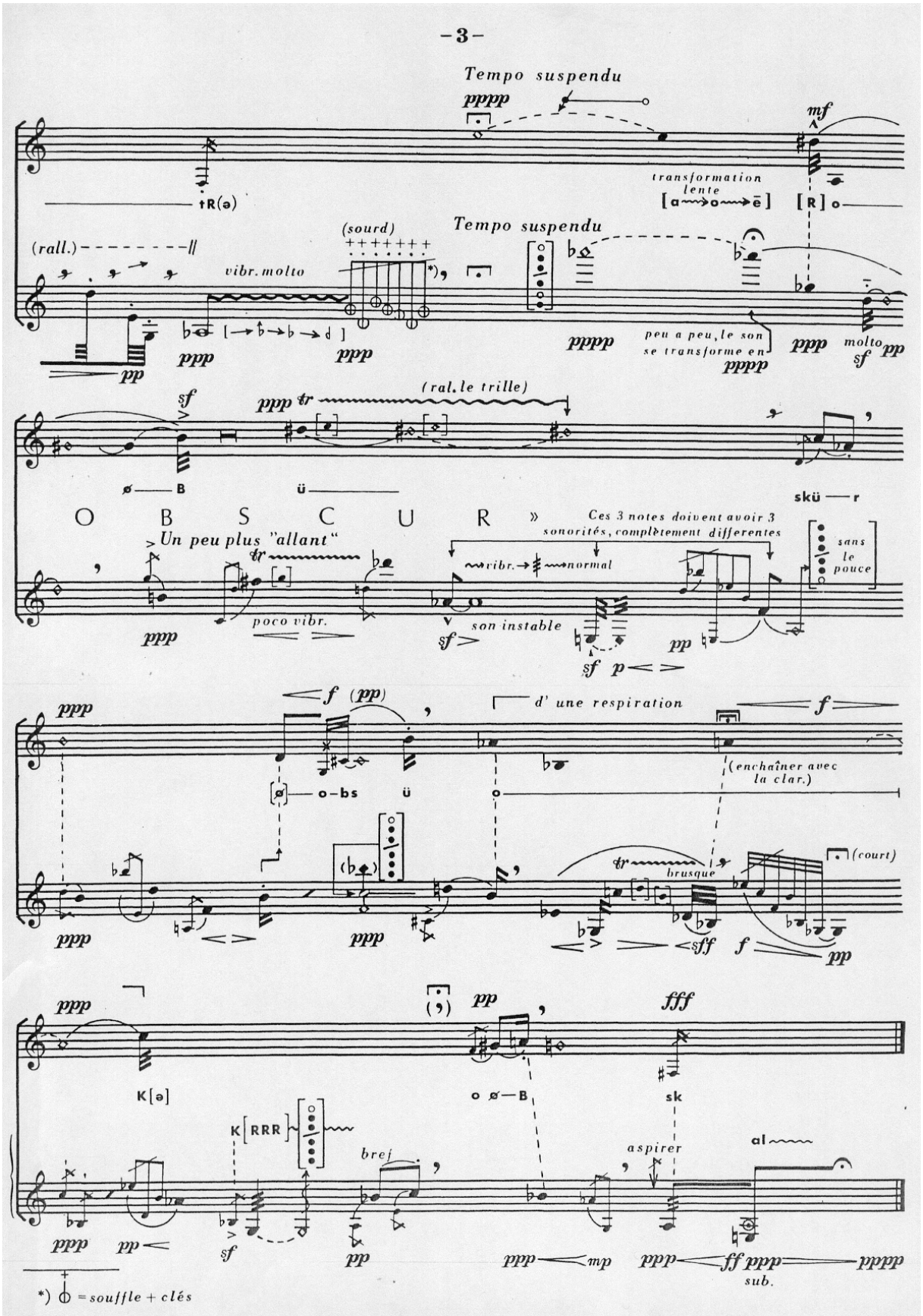
Using a Paris cafe cognac glass, serve yourself the amount above the line. Drink, using throat microphone to make swallowing very audible.

Annexe 6 : Extrait de *Stripsody* de Cathy Berberian


STRIPSODY
CATHY BERBERIAN
Graphics by Roberto Zamarin
AAAA

Annexe 7 : *...D'un désastre obscur »* pour mezzo-soprano et clarinette en la de Gilbert Amy




(a)
b(a)
a
[ch û
mf subito
sf
pp
ppp
pppp
f
p
pp
[ü]
C H U
Libre, souplement articulé
(suivre voix)
[i]
*)
+clé de
+clé de
brusque
ppp <sf p
pppp
[main gauche]
Agité
ff
(3)
dɛ̃
[d]e
e
D U N
Agité, très violent
[a]
fff
(fff)
mf
za(s)
[as]
D É S A S T R E
rall.
[9]
mf sub.
*) ⊙=Notes chantées par le clarinettiste (écrite en La)

-3-
Tempo suspendu
pppp
mf
transformation lente
[a→o→ē]
[R] o
tR(ə)
(sourd)
Tempo suspendu
(rall.)
vibr. molto
[→b→b→d]
ppp
pppp
peu a peu, le son se transforme en
molto
sf
pp
(ral. le trille)
sf
tr
ø—B
ü
skü—r
O B S C U R »
Ces 3 notes doivent avoir 3 sonorités, complètement différentes
Un peu plus "allant"
tr
poco vibr.
vibr.→normal
son instable
sans le pouce
sf p
f (pp)
d' une respiration
o-bs
(enchaîner avec la clar.)
tr
brusque
(court)
sff
f
pp
(,)
fff
K[ə]
o ø—B
sk
K[RRR]
bref
aspirer
al
sf
mp
ff
sub.
*) = souffle + clés

Annexe 8 : Extrait de *Tierkreis* de Stockhausen

Editions pour voix chantées

L' original du **ZODIAQUE pour un instrument mélodique et / ou à clavier** (ou permettant des accords) a été publié sous le n° 41 $\frac{1}{2}$.

En outre, il existe les éditions suivantes de cette œuvre, **pour voix chantée** (avec texte) et instrument à clavier (ou permettant des accords):

œuvre n° 41 $\frac{2}{3}$	Soprano aigu ou ténor aigu (do dièse grave jusqu'au do aigu)
œuvre n° 41 $\frac{3}{4}$	Soprano ou ténor (si grave jusqu'au si bémol aigu)
œuvre n° 41 $\frac{4}{5}$	Mezzo-soprano ou alto ou ténor grave (la bémol grave jusqu'au sol aigu)
œuvre n° 41 $\frac{5}{6}$	Baryton (sol bémol grave jusqu'au fa aigu)
œuvre n° 41 $\frac{6}{7}$	Basse (mi bémol grave jusqu'au ré aigu)

Les 12 mélodies du ZODIAQUE peuvent être exécutées par une voix seule, ou en duo avec un instrument à clavier (accords) - piano, clavecin, célesta, orgue, harmonium, harpe, glockenspiel et vibraphone (2 joueurs).

Une autre édition du ZODIAQUE (œuvre n° 41 $\frac{7}{8}$), la **version pour orchestre de chambre** (clarinette, cor, basson, quintette à cordes) d'une durée d' env. 23 minutes, peut être également exécutée avec mezzo - soprano ou alto ou ténor grave, ou avec un soprano et / ou une basse; se procurer des parties spéciales pour chanteurs au Stockhausen-Verlag.

L ' œuvre n° 43, **SIRIUS, musique électronique et trompette, soprano, clarinette basse, basse**, comprend aussi toutes les 12 mélodies du ZODIAQUE; celles-ci peuvent être également exécutées pour elles-mêmes, dans cette formation.

Chacune des 12 mélodies du ZODIAQUE a été produite sous forme de **boîte à musique**, avec les hauteurs de son de la première édition pour instrument mélodique et / ou à clavier (accords) et exactement dans le même registre. Ces boîtes à musique sont disponibles à la fabrique Jean Reuge, 1450 Ste - Croix, Suisse.

Mezzo - soprano, voix d' alto et ténor grave (étendue: la bémol grave à sol aigu), peuvent donc également utiliser les **12 boîtes à musique**, amplifiées par haut - parleurs, au lieu d'un instrument à clavier (accords); cependant, afin d'obtenir le bon tempo, il faut alors veiller à ne pas mettre les boîtes à musique en marche après les avoir remontées à bloc (le tempo du début étant trop rapide), mais seulement après la 3ème ou 4ème reprise de la mélodie. Veiller aussi à éviter les bruits résultant de la mise en marche et de l' arrêt (retirer la partie droite du cadre intérieur en bois; pousser la plaque de verre vers la droite; mettre la boîte à musique en marche et arrêter l' hélice métallique à l' aide d' un pinceau doux; la relâcher au **début** de la mélodie, qui doit être positionné auparavant; la retenir à nouveau avec le pinceau après 3 ou 4 périodes de la mélodie; arrêter la boîte à musique).

Forme

Chaque chant doit être chanté et / ou joué 3 ou 4 fois de suite;
p. ex.: duo – solo – solo – duo
ou solo – solo – duo
ou duo – solo – duo
ou solo – duo – solo duo
etc.
(voir «Exemple d'une version pour soprano [1977]» sur la page V).

Il est alors souhaitable de chanter chaque chant en 2 langues différentes ou 3, pour certains; mais celle que le public comprend le mieux doit prédominer. Exemple d'une exécution en Allemagne:

anglais – allemand – piano seul – allemand
piano seul – allemand – anglais
anglais – piano seul – allemand
allemand – allemand – piano seul – anglais
etc.

Les deux strophes d'Aquarius, de Taurus et de Virgo doivent bien entendu être chantées dans la langue du pays.

On peut faire un point d'orgue à la fin de la dernière reprise d'un chant.

La plupart du temps, l'intensité est au libre choix de l'exécutant et doit être variée librement selon le caractère du signe du ZODIAQUE.

La partie instrumentale peut être jouée alternativement par des instruments différents.

Lors des reprises, l'instrument à clavier (accords) peut omettre des fragments de la partie mélodique et les remplacer par des sons tenus, donc ne jouer par exemple que les nouvelles hauteurs ou que les sons centraux répétés, etc.

Le compositeur est également l'auteur des textes.

Beispiel für eine Version für Sopran (1977)

(die Notenbeispiele sind in der Transposition für Sopran)

Example of a version for soprano (1977)

(the musical examples are in the transposition for soprano voice)

Exemple d'une version pour soprano (1977)

(pour les exemples de la partition, cf. la transposition pour soprano)

AQUARIUS (4 x)				PISCES (3 x)			ARIES (3 x)			TAURUS (4 x)				GEMINI (3 x)			CANCER (4 x)				LEO (3 x)			VIRGO (4 x)				LIBRA (4 x)				SCORPIO (3 x)			SAGITTARIUS (3 x)			CAPRICORN (3 x)		
D		K	D	K		D	D	K	D		D	K	D	K	D	D	D		D	K	K		D	S	D	K	D	D	D	K	S	D	D	D	K	K		D
	S				S					S								S				D				K			S	K				S				S	
d_1	e_1		e_2		e.	d.	d.		e.	e_1	e_2		d_2		d.	e.	e.	d.	e.			e.	d.	e_1		e_2		e.		d.	e.	e.		d.	d.		e.		ital.	e.

Diese Verteilung gilt für englisch - sprachige Länder (bei Auf - führungen in deutschsprachigen Ländern werden diese Sprachen umgetauscht; in anderssprachigen Ländern singt man statt Englisch die Landessprache und anstelle von Deutsch eine zweite Sprache).

D = DUO
K = Klavier allein
S = Stimme allein

e. = englisch
d. = deutsch

e_1 und d_1 = 1. Strophe

This distribution of languages is for English - speaking countries (for performances in German - speaking countries these languages are to be interchanged; in other countries, one sings the language of the country instead of English, and a second language instead of German).

D = DUET
K = piano alone
S = voice alone

e. = English
d. = German

e_1 and d_1 = 1st verse

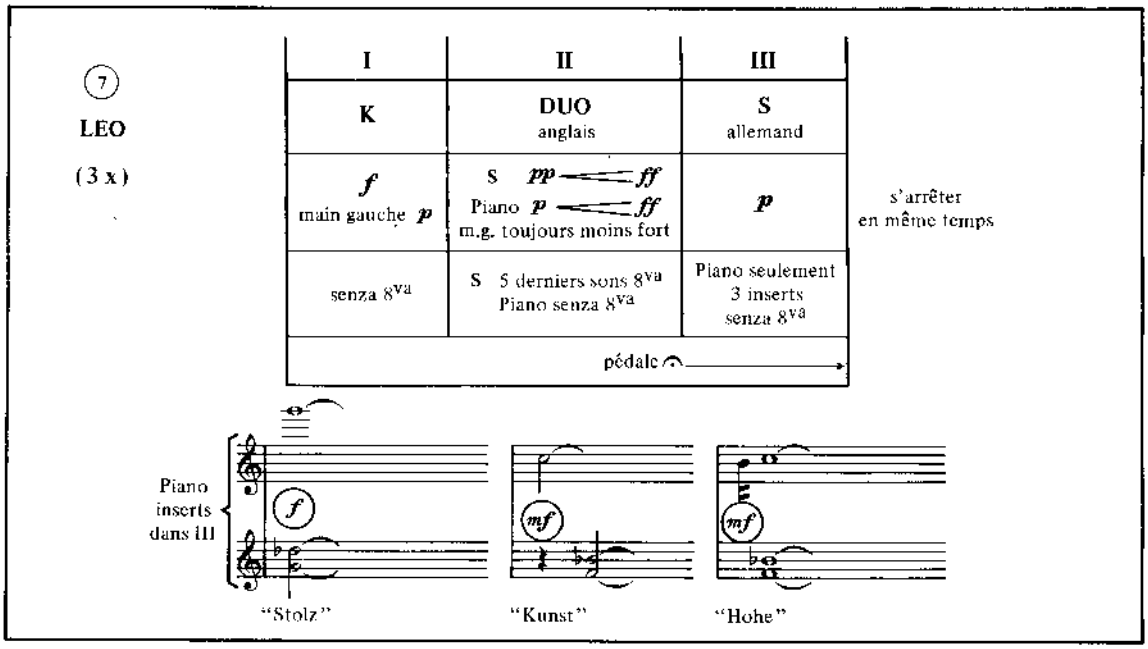
Cette répartition s' applique aux pays anglophones (pour des exécutions en pays de langue allemande, échanger ces langues; dans les autres pays, chanter les passages en anglais dans la langue du pays et les passages en allemand dans une autre langue).

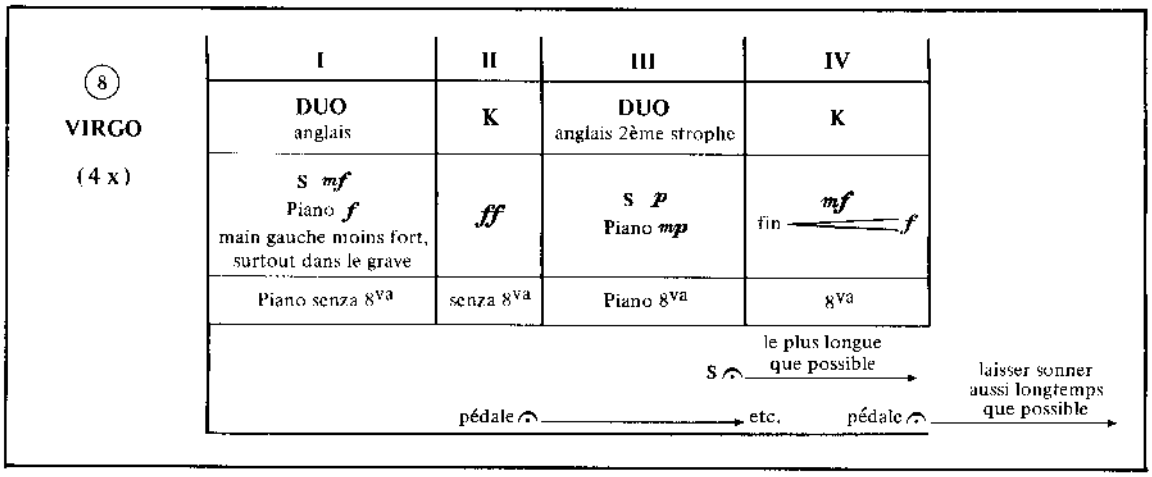
D = DUO
K = piano seul
S = voix seule

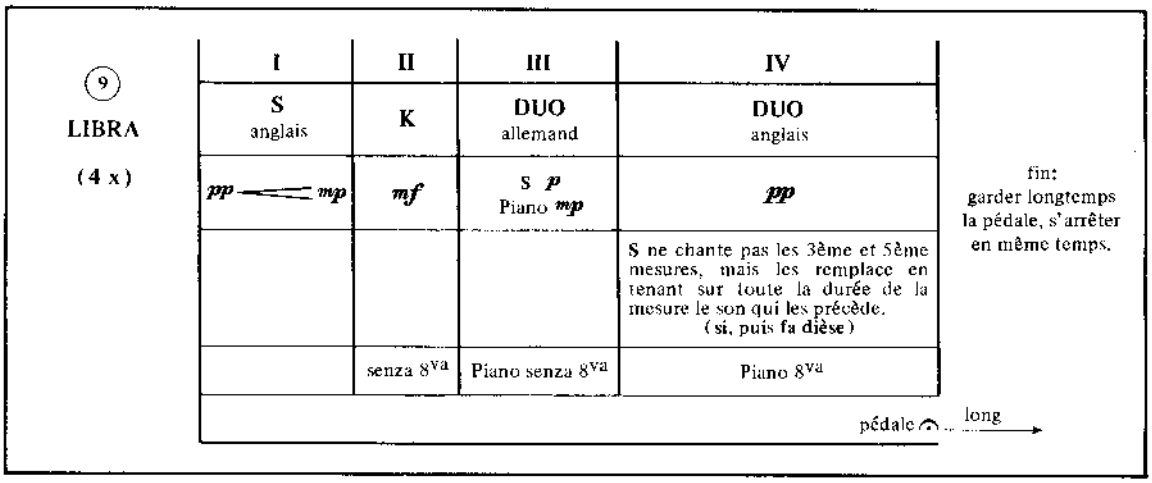
e. = anglais
d. = allemand

e_1 et d_1 = 1ère strophe

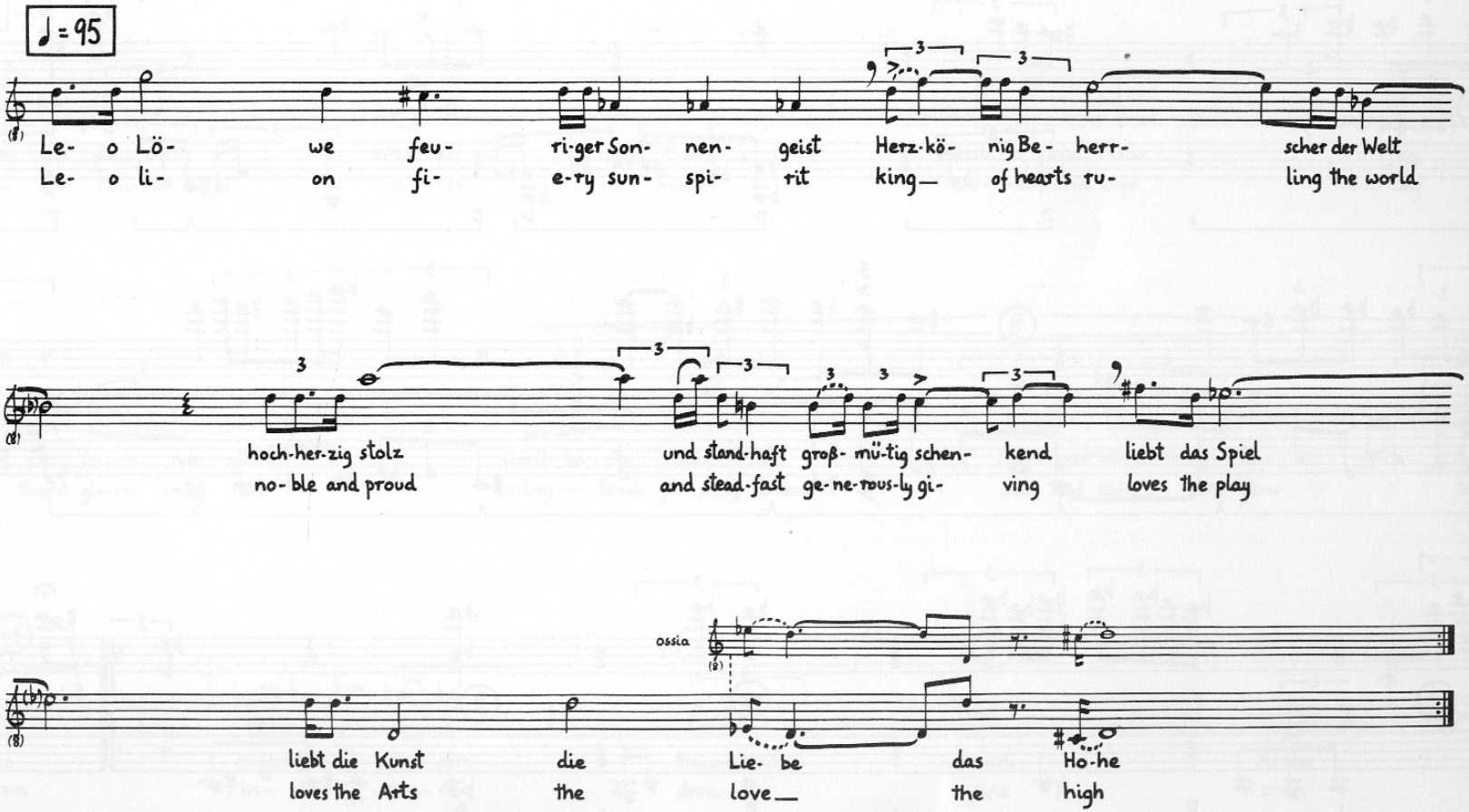
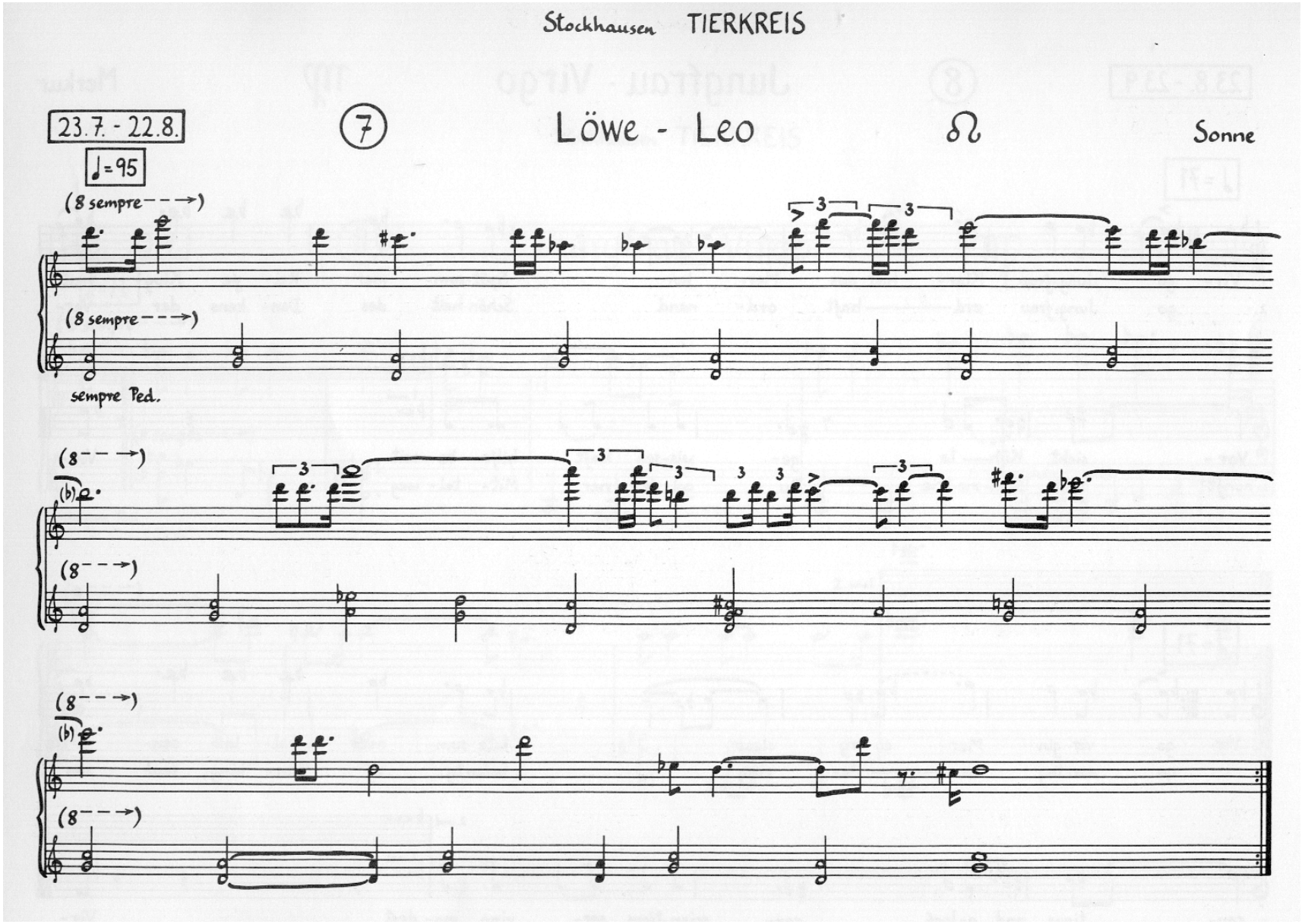
Exemple d'une version pour soprano (1977)







Stockhausen TIERKREIS

23.7. - 22.8. (7) Löwe · Leo ♌ Sonne


Stockhausen TIERKREIS
23.7. - 22.8.
7
Löwe - Leo
Sonne
♩=95
(8 sempre - - - →)
(8 sempre - - - →)
sempre Ped.
(8 - - →)
(8 - - →)
(8 - - →)
(8 - - →)

Cécile DELORT

ENSEIGNER LA MUSIQUE CONTEMPORAINE À L'ÉCOLE DE MUSIQUE

Quels enjeux pour l'apprentissage des élèves ?

Pourquoi donc la musique contemporaine est-elle encore si peu enseignée dans les écoles de musique ? Se pose dans un premier temps la difficulté de définir ce qu'est la musique contemporaine, par la grande diversité de courants qui la font vivre. Nous tenterons d'en dégager des concepts « phares », pour poser ensuite, la question des véritables enjeux liés à ce répertoire pour l'apprentissage des élèves, et des circonstances favorables à leur ouverture à ce type de musique…

Mots-clés :

Musique contemporaine

Compositeur

Création

Rencontre